

Lärarperspektiv på utomhuspedagogik i finlandssvenska skolor

Edny Fors

Pro gradu-avhandling i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2016

ABSTRAKT

Författare Fors, Edny	Årtal 2016
Arbetets titel: Utomhuspedagogik i finlandssvenska skolor	Sidantal (tot.) 103
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	
<p>Referat</p> <p>Utomhuspedagogik är ett ämnesövergripande arbetssätt där elevens aktivitet står i fokus och inläringen sker genom flera sinnen i samspel mellan upplevelser och reflektion. Undervisningen sker såväl i naturlandskap som i bebyggda miljöer. Forskning tyder på att utomhuspedagogik har positiva effekter i flera avseenden; sammanhållningen inom gruppen gynnas, eleverna tränar sociala färdigheter i autentiska situationer och den fysiska aktiviteten under skoldagen ökar. Utomhuspedagogik kunde fungera som ett komplement till den övriga undervisningen för att öka den fysiska aktiviteten och lärande genom flera sinnen.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka hur finlandssvenska lärare ser på utomhuspedagogikens möjligheter, utmaningar och effekter, samt att studera deras tillämpning av utomhuspedagogik i årskurserna F–6. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. I vilket syfte använder finlandssvenska lärare utomhuspedagogik?2. Vilka metoder använder finlandssvenska lärare vid utomhuspedagogik?3. Vilka möjligheter och utmaningar innebär utomhuspedagogik för undervisningen?4. Hurdana effekter upplever lärarna att utomhuspedagogik har på elever med specialpedagogiska behov? <p>I studien användes kvalitativa delvis standardiserade intervjuer. Informanterna utgörs av åtta finlandssvenska klasslärare som jobbar i årskurserna F–6 på skolor i såväl urbana som rurala miljöer. Materialet analyserades genom meningskategorisering, och fem kategorisystem med beskrivningskategorier bildades och utgör resultatet.</p> <p>Studien visar att utomhuspedagogik används i huvudsak för att variera undervisningen och skapa en multisensorisk inläring, samt för att öka mängden rörelse under skoldagen. Metoderna inom ramen för utomhuspedagogik är mångsidiga och består bland annat av ämnesrelaterad verksamhet, fysisk aktivitet, samarbete, lek och friluftsinriktad verksamhet. Möjligheterna med utomhuspedagogik anses vara nära på obegränsade och möjligheten att integrera flera ämnen i en större helhet lyfts särskilt fram. Utmaningarna är enligt lärarna överkomliga och begränsar inte möjligheterna nämnvärt. De mest framträdande utmaningarna är resurser, organisering, säkerhet och väder. Resultaten tyder på att utomhuspedagogik kan ha positiva effekter på gruppen som helhet (förbättrad sammanhållning och ökad glädje) och på elever med specialpedagogiska behov (delvis förbättrad koncentrationsförmåga, emotionella och beteenderelaterade effekter, effekter i relation till elevens lärande, samt motoriska och fysiska effekter).</p> <p>Även om studiens resultat inte är generaliserbara i statistisk mening kan de ge en fingervisning om hur finlandssvenska lärare jobbar med och tänker kring utomhuspedagogik och dess eventuella positiva effekter.</p>	
<p>Sökord / indexord</p> <p>utomhuspedagogik, uteskola, miljöpedagogik, positiva effekter av utomhuspedagogik, elever med specialpedagogiska behov, specialpedagogik</p> <p>ulkoilmakoulu, ulkona oppiminen, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, erityispedagogiikka</p> <p>outdoor education, outdoor learning, students with special needs, special education</p>	

Innehållsförteckning

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund till val av ämne.....	1
1.2 Studiens syfte och problemställning.....	5
1.3 Studiens disposition.....	6
2 Utomhuspedagogik som begrepp och fenomen	7
2.1 Centrala begrepp.....	7
2.2 Utomhuspedagogikens rötter	10
2.3 Utomhuspedagogikens identitet	12
3 Tidigare forskning.....	18
3.1 Positiva effekter av utomhuspedagogik.....	18
3.1.1 Sociala och kommunikativa effekter av utomhuspedagogik	19
3.1.2 Emotionella och beteenderelaterade effekter av utomhuspedagogik	20
3.1.3 Fysiska och motoriska effekter av utomhuspedagogik.....	22
3.1.4 Inlärningsmässiga effekter av utomhuspedagogik.....	23
3.2 Möjliga utmaningar vid utomhuspedagogik.....	24
4 Metod.....	26
4.1 Forskningsansats.....	26
4.2 Datainsamlingsmetod	28
4.3 Urvalsprocess och informanter.....	29
4.4 Bearbetning och analys av data	31
4.5 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etik	33
5 Resultatredovisning	42
5.1 Beskrivning av informanterna	43
5.2 Lärares syfte med utomhuspedagogik	44
5.3 Metoder och arbetssätt vid utomhuspedagogik	46
5.4 Möjligheter och utmaningar vid utomhuspedagogik.....	53
5.4.1 Möjligheter vid utomhuspedagogik	53
5.4.2 Utmaningar vid utomhuspedagogik.....	56
5.5 Upplevda effekter av utomhuspedagogik	63

5.6 Sammanfattning av resultaten	69
6. Diskussion	73
6.1 Resultatdiskussion	73
6.1.1 Utomhuspedagogikens syfte och metoder	73
6.1.2 Möjligheter och utmaningar vid utomhuspedagogik	76
6.1.3 Upplevda effekter av utomhuspedagogik	78
6.2 Metoddiskussion.....	82
6.3 Förslag på fortsatt forskning.....	86
6.4 Slutsatser och studiens betydelse för det pedagogiska fältet.....	87
Källförteckning.....	90

Bilagor

Bilaga 1: Brev till rektorer på finlandssvenska skolor

Bilaga 2: Intervjumanual

Tabeller

Tabell 1: Positiva effekter vid utomhuspedagogik (Välimäki, 2014, s.).....	18
Tabell 2: Beskrivning av informanterna.....	43
Tabell 3: Lärares syfte med användningen av utomhuspedagogik.....	45
Tabell 4: Metoder och arbetssätt inom ramen för utomhuspedagogik.....	47
Tabell 5: Möjligheter vid utomhuspedagogik.....	53
Tabell 6: Utmaningar vid utomhuspedagogik.....	57
Tabell 7: Upplevda effekter av utomhuspedagogik.....	64

Figurer

Figur 1: Utomhuspedagogisk lärandemodell (Szczepanski, 2014).....	14
--	----

1 Inledning

I detta inledande kapitel ges en kort presentation av utomhuspedagogik, och bakgrunden till val av ämne beskrivs. Skribentens förförståelse beskrivs och skapar tillsammans med annan forskning, enligt den hermeneutiska forskningstraditionen, kontexten för studien. Denna kontext utgör grunden för studiens upplägg. Slutligen presenteras studiens syfte och forskningsfrågor.

1.1 Bakgrund till val av ämne

Utomhuspedagogik är enligt Dahlgren, Malmer, Nelson och Szczepanski (2006) ett sätt att lära sig där kunskapsstrukturer skapas genom aktivitet. Inläringen sker mellan en text-baserad och en icke-textbaserad praktik, med hjälp av olika sinnen och utgående från ett helhetsperspektiv på verkligheten. När många sinnen, känslor och reflektioner samspelar skapas sammansatta erfarenheter, som senare är lättare för hjärnan att återkalla (Nelson, 2007, s. 114). Dahlgren och Szczepanski (1997) beskriver utomhuspedagogik som ett tematiskt och ämnesövergripande arbetssätt, där undervisningen och inläringen regelbundet flyttas till samhälls-, natur- och kulturlandskap och där platsens betydelse för lärandet betonas.

Enligt Palmberg (2003, s. 20) används termen utomhuspedagogik i Finland ofta när man refererar till lägerskolverksamhet och utedagar. Palmberg poängterar däremot att utomhuspedagogik innefattar all verksamhet utanför skolans väggar, vilket kan bestå av mycket mer än endast lägerskolor och utedagar. Den danske forskaren Mygind (2008, s. 45) påpekar att natur- och kulturlandskapet innehåller en outnyttjad potential för undervisning och inläring. Detta gäller säkerligen också i Finland som enligt Luonnonvarakeskus (2013) består till nästan 80 % av skog och till 10 % av vattenområden, vilket innebär att vi är det land i Europa där det finns mest skog sett till invånarantalet och landets storlek.

Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (u.å.), sätts grunden för ett sunt liv med regelbunden fysisk aktivitet i barn- och ungdomen. Med jämna mellanrum syns dock rubriker i media om hur barn rör på sig för lite. Med utgångspunkt i WHO:s rapport publicerade Yle Uutiset (Seppälä, 2016) en nyhet om hur finländska barn rör på sig

mera än barn i andra europeiska länder, men ändå för lite. Ilta-Sanomat (Pirinen, 2015, artikeln ursprungligen publicerad i Urheilusanomat) gör också stora rubriker om hur barn rör på sig för lite och vilket hot det utgör för folkhälsan och för vårt lands ekonomi. Artikeln tar avstamp i en undersökning gjord på uppdrag av Statens Idrottsråd 2014, och lyfter fram att ansvaret för det att våra barn rör på sig tillräckligt tillhör hela samhället. Hufvudstadsbladet (2015) uppmärksammar konferensen Mitt i naturen på Solvalla i Esbo och skriver om utomhuspedagogik som de rastlösa barnens räddning utgående från Annika Olsen-Nybergs avhandling med samma rubrik. I artikeln citeras även hjärnforskare Gunilla Ladberg, som säger att barn måste få röra på sig för att orka koncentrera sig.

Hösten 2014 gjorde Yle Nyheter (Myllyniemi, 2014) ett reportage om eleverna i årskurs fem i Mattlidens skola, vilka tillsammans med sin klasslärare Johanna Pipping-Arrakoski regelbundet har lektioner utomhus. Eleverna berättar att de tycker om den friska luften och att utomhuslektionerna gör dem glada och på bra humör. Pipping-Arrakoski talar om hur eleverna efter en utelektion är piggare och mer fokuserade. I Mattlidens skola har man för några år sen övergått till 75 minuters lektioner. Pipping-Arrakoski menar att eleverna inte orkar sitta så länge och då måste läraren tänka om. Hon lyfter också fram att eleverna inte alltid tänker på att de lär sig under lektionerna utomhus, eftersom undervisningen sker på ett lekfullt sätt och eleverna hela tiden är aktiva.

Undersökningen LIITU (Kokko & Hämylä, 2015) visar att endast en femtedel av finländska elever i årskurs 5–9 rör på sig i enlighet med Undervisnings- och kulturministeriets rekommendationer, det vill säga minst en timme per dag. Aktivitetsnivån sjunker betydligt i takt med att eleverna blir äldre; elever i årskurs fem rör på sig betydligt mer än elever i årskurs nio. Samtidigt följs rekommendationen angående tid som tillbringas vid en skärm, det vill säga högst två timmar per dag, av endast 5 % av eleverna. Liknande resultat framkommer i en tidigare gjord undersökning kallad LATE (Hakulinen-Viitanen m.fl., 2010). LATE-undersökningen visade dessutom att övervikten bland barn och ungdomar ökar, liksom olika fysiska symptom såsom huvudvärk, magont, värk i axlar och nacke, spänning, orolighet och koncentrationssvårigheter var relativt vanliga hos barn i skolåldern. I inledningsorden till rapporten från undersökningen LIITU (Kokko &

Hämälä, 2015) poängteras att skolan är den institution som når så gott som hela åldersgruppen. Därför är den aktivitet som sker under skoldagen av stor betydelse.

Bland andra Jordet (2003, s. 95), Sølvik (2013, s. 194) och Karppinen (2005, s.124–125, 142) konstaterar att den natur och varierade terräng som barn kommer i kontakt med genom utomhuspedagogik stimulerar till fysisk aktivitet och har en positiv inverkan på utvecklingen av motoriska färdigheter och den fysiska konditionen. Ahonen m.fl. (2013) visar även på ett stort antal artiklar och undersökningar där forskarna konstaterat att det finns ett negativt samband mellan för mycket stillasittande och skolprestationer. I avsikt att motverka stillasittande och passivitet hos elever anser Jordet (2010, s. 22–23) att skolan borde öppna upp för nya ingångar till kunskap och lärande. Undervisningen borde enligt honom i högre grad fokusera på ett samspel mellan sinnesintryck, emotioner, kreativitet, fysisk aktivitet och kognitiva aktiviteter. För att förbättra elevers allmänna hälsa och inlärningsförmåga, borde undervisningen i våra nordiska skolor delvis flyttas till ett uterum där möjligheterna till fysisk aktivitet och inläring genom flera sinnen är större. Detta påstående stöds av Mygind (2007, s. 169) som genom sin undersökning visar på en markant ökning av den fysiska aktiviteten hos eleverna under en dag med utomhuspedagogik jämfört med en vanlig skoldag inne i klassrummet.

Forskning visar att utomhuspedagogik har positiva effekter bland annat på elevernas sociala färdigheter och samarbetsförmåga (bl.a. Sølvik, 2013, s. 158, 172, 227; Karppinen, 2005, s. 151–153, 173; Jordet, 2003, s. 76–79, 88–94). Inläring genom olika sinnen, så kallad multisensorisk inläring, ökar vid utomhuspedagogik, vilket anses vara en positiv effekt som underlättar återkallningen av kunskap (bl.a. Fägerstam, 2012, s. 62–63; Sølvik, 2013, s. 126; Jordet, 2003, s. 78, 95, 115). Flera studier påvisar positiva effekter på elevernas skolprestationer (bl.a. Ericsson & Karlsson, 2012, s. 275–277; Fox & Avramidis, 2006, s. 273–280; Fägerstam, 2012, s. 46–47), samt på emotionella svårigheter och beteenderelaterade problem (bl.a. Karppinen, 2005, s. 126; White, 2012, s. 273–280; Gustafsson, Gustafsson, Szczepanski & Nelson, 2011, s.71–73). Dessutom anses utomhuspedagogik främja olika kompetenser och lärstilar, samt individanpassad undervisning (Jordet, 2003, s. 76, 88, 207–208, 237–238; Sølvik, 2013, 126).

Utomhuspedagogik som arbetssätt stöds i vår finländska läroplan (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14–29) bland annat av att läroplanen utgår från en syn på lärande där eleven har en aktiv roll. Olika sinnen, språk och kommunikation, samarbete, samt undersökande och problembaserat arbete är en naturlig del av undervisningen. Rörelse, användningen av olika sinnen, erfarenhetsbaserade och aktiverande arbetssätt stärker elevernas motivation och berikar lärandet. Olika lärmiljöer utanför klassrummet och skolbyggnaden bör användas och undervisningen ska regelbundet föras ut ur klassrummet. Lärmiljön ska möjliggöra kreativa lösningar och erbjuda eleven möjlighet att analysera och undersöka företeelser utgående från olika perspektiv. Läroplanen framhåller att andra kompetenser kommer till uttryck i utemiljö än inne i klassrummet; här får elever som inte är så duktiga på att läsa och skriva visa vad de kan. Upplevelsen av att lyckas i olika situationer och miljöer sporrar eleverna till att utvecklas och lära sig mera.

Helhetsskapande undervisning, som är central inom utomhuspedagogik, är enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30–31) en viktig del av skolans verksamhetskultur, med målet att eleverna förstår förhållandet mellan olika fenomen och på vilket sätt de samverkar. Genom helhetsskapande undervisning blir det lättare för eleverna att koppla samman kunskaper och färdigheter från olika vetenskapsgrenar och i samverkan med lärare och klasskamrater strukturera dem till helheter, vilket i sin tur gör det möjligt att förstå kunskapens betydelse för det egna livet, för gruppen och för hela samhället. I praktiken går helhetsskapande undervisning ut på att man studerar olika teman i omvärlden över läroämnesgränserna och som helheter.

Utgående från det konstaterade behovet av mer fysisk aktivitet hos barn och det ökade stillasittandet, samt med grund i läroplanens uppmuntrande inställning till utomhuspedagogik och positiva resultat från tidigare studier, anser jag att forskning om utomhuspedagogik och dess effekter för barn med specialpedagogiska behov kan motiveras ur samhällelig synvinkel. Temat utomhuspedagogik är relevant även ur vetenskaplig synvinkel dels för att det finns stora forskningsluckor inom området och dels för att utomhuspedagogik än så länge används i relativt begränsad utsträckning i Finland (Välimäki, 2014, s. 1). White (2012, s. 15) konstaterar att forskningen i Storbritannien om utomhuspedagogik i koppling till marginaliserade elever är

bristfällig. Detta gäller enligt Sølvik (2013, s. 255), som forskat om utomhuspedagogik och elever i sociala svårigheter, även i Norden.

Min personliga förförståelse för utomhuspedagogik bottnar i mitt intresse för natur- och friluftsliv. Jag tror att vistelse i naturen har en lugnande effekt på människan och hjälper henne att samla fokus för vardagen och nya utmaningar. Min förförståelse påverkas också av att jag skrev min kandidatavhandling om samma tema, och är därför relativt insatt i tematiken kring utomhuspedagogik. Temat utomhuspedagogik har därför personlig relevans för mig. Jag vill utvecklas som utomhuspedagog och göra den omgivande miljön till en del av min undervisningsmiljö när jag själv börjar jobba. Genom denna avhandling vill jag undersöka i vilket syfte finlandssvenska lärare använder sig av utomhuspedagogik, vilka metoder de använder, vilka utmaningar respektive möjligheter de ser med utomhuspedagogik, samt hurdana effekter de upplever att utomhuspedagogik har på elever med specialpedagogiska behov. Min förhoppning är att denna avhandling ska bli ett bidrag till forskningen om utomhuspedagogik och att den ska bidra till att göra utomhuspedagogik mer känt inom den finländska skolvärlden.

1.2 Studiens syfte och problemställning

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur finlandssvenska lärare ser på utomhuspedagogikens möjligheter, utmaningar och effekter, samt att studera deras tillämpning av utomhuspedagogik i årskurserna F–6.

Utgående från detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. I vilket syfte använder finlandssvenska lärare utomhuspedagogik?
2. Vilka metoder använder finlandssvenska lärare vid utomhuspedagogik?
3. Vilka möjligheter och utmaningar innebär utomhuspedagogik för undervisningen?
4. Hurdana effekter upplever lärarna att utomhuspedagogik har på elever med specialpedagogiska behov?

Genom min avhandling vill jag bidra till utbredningen av kunskap kring utomhuspedagogik och hoppas kunna vara med och fylla den forskningslucka som

finns. Jag vill därför skapa en bild av hur finlandssvenska lärare använder utomhuspedagogik och vilken inverkan de anser att arbetssättet har på elever med specialpedagogiska behov. Med elever med specialpedagogiska behov avses alla de elever som inkluderas av trestegsstödet och får allmänt, intensifierat eller särskilt stöd (Utbildningsstyrelsen, 2010, s. 10).

1.3 Studiens disposition

Avhandlingen är strukturerad i sex kapitel. I detta inledande kapitel presenteras utomhuspedagogik som tema och bakgrunden till val av ämne beskrivs. Även syfte, forskningsfrågor och disposition har lagts fram.

I kapitel 2 presenteras en utförlig begreppsutredning angående begrepp i anslutning till forskningsområdet utomhuspedagogik, varefter utomhuspedagogikens identitet behandlas på ett djupare plan.

I kapitel 3 presenteras tidigare forskning angående eventuella effekter av utomhuspedagogik och möjliga utmaningar med utomhuspedagogik som ett sätt att förverkliga undervisningen beskrivs.

I kapitel 4 behandlas studiens genomförande och metodologiska val. Forskningsansats, datainsamlingsmetod, informanter, bearbetning och analys av data, samt reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etik tas upp.

I kapitel 5 redovisas studiens resultat och i kapitel 6 diskuteras resultaten i relation till annan forskning och studiens metodologiska aspekter granskas kritiskt. Slutligen ges förslag på fortsatt forskning och studiens betydelse för det pedagogiska fältet läggs fram.

2 Utomhuspedagogik som begrepp och fenomen

I detta kapitel definieras utomhuspedagogik och begrepp i anslutning till fenomenet utreds. Utomhuspedagogikens rötter och dess identitet idag, så som den ser ut i de nordiska skolorna, beskrivs. Även resultat från tidigare forskning i anknytning till utomhuspedagogik presenteras.

2.1 Centrala begrepp

Palmberg (2003, s. 15–16) menar att terminologin kring den tvärvetenskapliga miljöundervisningen och således utomhuspedagogiken är mycket förvirrande både nationellt och internationellt. När även syften och målsättningar för undervisningsprogram med fokus på miljöfostran eller utomhuspedagogik skiljer sig, blir det svårt att utföra jämförande studier kring miljöundervisningens eller utomhuspedagogikens effekter. Nedan definieras och utreds centrala begrepp inom forskningsfältet utomhuspedagogik.

Miljöpedagogik

Begreppet *miljöpedagogik* syftar enligt Palmberg (2003, s. 16–22) till ett forskningsområde där en ”tvärvetenskaplig teoribaserad didaktik i helhetsundervisningen om miljöfrågor” lyfts fram (s. 16). Med begreppet miljö menas naturmiljön, den bebyggda miljön och den sociala miljön. Genom miljöpedagogik strävar man efter att påverka elevernas värderingar och attityder, deras emotioner, inlärningsprocesser, kunskapsstrukturer och metakognition, för att i förlängningen bygga upp deras miljövetande och handlingskompetens för att värna om miljön. Miljövetande innebär att individen har vilja och förmåga att leva och handla för miljöns bästa utgående från principerna för hållbar utveckling. Begreppet miljöpedagogik har uppstått ur en uppsjö av tidigare begrepp, såsom miljöfostran, miljöundervisning och undervisning för hållbar utveckling. Palmberg (2003, s. 16–22) föreslår att miljöpedagogik kunde fungera som ett paraplybegrepp för alla typer av miljöundervisning, inkluderande bland annat utomhuspedagogik, äventyrspedagogik och friluftspedagogik.

Äventyrspedagogik

Hopkins och Putnam (refererade i Karppinen, 2005, s. 25) visar på tre dimensioner av *äventyrspedagogik*; äventyret (adventure), utemiljön (outdoor) och undervisningen (education). Enligt Miles och Priest (refererade i Palmberg, 2003, s. 21) är det centrala i äventyrspedagogik att övervinna utmaningar, testa sina egna gränser och att få fina upplevelser tillsammans med andra. Målet är enligt Hayallar (refererad i Palmberg, 2003, s. 21) också att utveckla individens emotionella, kognitiva, motoriska och sociala färdigheter med syftet att stärka självkänslan och självförtroendet. Äventyrspedagogik kan enligt Palmberg (2003, s. 21) uppfattas som en del av utomhuspedagogik, men också som en självständig pedagogisk metod. Enligt Karppinen (2005, s. 25) anses äventyrspedagogik i USA vara närmast synonymt med utomhuspedagogik. I vissa fall används begreppet äventyrspedagogik tillsammans med begreppen *erfarenhetspedagogik* och *upplevelsebaserat lärande* (t.ex. av Rätty, 2011). Rätty (2011, s. 11) definierar erfarenhetspedagogik utgående från Karppinens (2005) definition, men lyfter fram strävan efter människans tillväxt och utvecklingen mot en bättre människa. Palmberg (2003, s. 42) beskriver upplevelsebaserat lärande, som har sina rötter bland annat i Kolbs erfarenhetsbaserade inlärningsteori, som en cirkel bestående av konkret upplevelse, reflektion, begreppsbildning, handling och tillämpning vilket i sin tur leder till nya upplevelser.

Friluftspedagogik

Det centrala målet vid *friluftspedagogik* är enligt Palmberg (2003, s. 21) att lära sig njuta av naturen. Hörnstenarna är kunskap om säkerhet, vana att röra sig utomhus och kännedom om lämplig utrustning och överlevnad. Verksamheten byggs upp kring olika friluftaktiviteter, såsom vandring, paddling och skidåkning. I friluftspedagogik ingår ingen form av tävlingsinriktade moment.

Outdoor Education

Begreppet *outdoor education* används inom internationell forskning och är det engelska begrepp som närmast motsvarar vårt svenska utomhuspedagogik. Barnes och Sharp (2004, s. 1–5) påpekar att outdoor education kan definieras på många olika sätt, men att de flesta forskare är överens om att miljön spelar en väsentlig roll för undervisningen. Personlig och social utveckling, liksom en utveckling av kärlek

och respekt till andra människor och naturen, är centrala delområden inom outdoor education.

Utomhuspedagogik

Begreppet *utomhuspedagogik* är enligt Szczepanski (2014, s. 27) en kulturell konstruktion, knuten till det aktuella landets tradition och utbildningssystem. Därför varierar utomhuspedagogikens innebörd beroende på vilken del av världen som är aktuell. I vissa länder ligger fokus på att utveckla sociala egenskaper, i andra betonas hälso- och rörelserelaterade frågor medan man i vissa länder koncentrerar sig på skolans ämnen. Higgins och Nicol m.fl. (2002) lyfter fram att skillnaderna i definitionerna av outdoor education eller utomhuspedagogik dels beror på olika kulturer och skolsystem och dels på den enskilda lärarens möjligheter och intressen. Om skolan befinner sig ruralt och läraren har ett naturintresse, vill hon eller han troligen flytta ut också en del av undervisningen. Gemensamt för alla lärare som undervisar utomhus är dock enligt Higgins och Nicol m.fl. (2002) en strävan efter att lära sig bortom skolans väggar.

Enligt European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (2012) är målet för olika former av utomhuspedagogik i allmänhet att utveckla medvetenhet om och respekt för sig själv, andra och den omgivande miljön. I vissa kontexter lyfts någon av dessa aspekter fram i högre grad, medan de i andra kontexter finns i bakgrunden. Nationellt centrum för utomhuspedagogik, Linköpings universitet (2015), definierar utomhuspedagogik som ett förhållningssätt där lärande är grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer och på ett växelspel mellan upplevelse och reflektion. Det tvärvetenskapliga forsknings- och utbildningsområdet utomhuspedagogik innebär bland annat att undervisningen och inläringen flyttas till samhälls-, natur- och kulturlandskap, att växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bindning betonas, samt att platsens betydelse för lärandet lyfts fram. Dahlgren och Szczepanski (1997) nämner att utomhuspedagogik innebär ett helhetsperspektiv på verkligheten och medför tematiskt och ämnesövergripande arbete. Parallellt med termen utomhuspedagogik används termen *uteskola*, som syftar till samma fenomen som utomhuspedagogik. Enligt Jordet (2010, s. 57) används begreppet *uteskole* i Norge och *udeskole* i Danmark. På finska används *ulkoilmakoulu* (Välimäki, 2014, s. 1). Motsvarande begrepp på engelska är *outdoor education* och *outdoor learning*.

I denna studie används begreppet utomhuspedagogik för all den verksamhet som anordnas av skolan, men som sker utanför skolans väggar. Utomhuspedagogik i denna studie en form av helhetsskapande och ämnesövergripande verksamhet som inte betonar varken miljöfostran eller äventyr som det väsentliga. Tyngdpunkten ligger vid att skapa en varierad undervisning, lära genom att göra och genom flera olika sinnen, samt öka mängden rörelse under skoldagen.

2.2 Utomhuspedagogikens rötter

Utomhuspedagogik, eller att flytta undervisningen ut ur klassrummet, är enligt Jordet (2010, s. 103–105) ingen ny idé, utan har djupa rötter i pedagogikens historia. Tanken hos pedagoger, teoretiker och filosofer som på något sätt berört det som kännetecknar utomhuspedagogik, har alltid varit att bygga en bro mellan verkligheten och det som eleverna lär sig i skolan.

Den ”traditionella pedagogiken” kan enligt Jordet (2010, s. 103–105) härledas till den så kallade gamla skolan, som växte fram under 1600- 1700- och 1800-talet. I början av 1900-talet slog reformpedagogiken igenom, med Ellen Key (1849–1926) och John Dewey (1859–1952) i spetsen. Den pedagogiska diskussionen under 1900-talet kännetecknades enligt Jordet (2010, s. 103–105) av ett spänningsförhållande mellan dessa två synsätt. Den utomhuspedagogik vi utövar idag kan härledas till Comenius (1592–1670), Rousseau (1712–1778) och Pestalozzi (1746–1827), men redan de visioner som antikens skolor grundade sig på kan kopplas till inläring genom observation och utforskande arbete. Undervisningsformerna på den skola Platon (428–347 f.Kr.) grundade år 388 f.Kr. kännetecknades enligt Kroksmark (2003, s. 39) av vetenskap och undersökande arbete. Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 13.) beskriver hur Aristoteles (384–322 f.Kr.) i sin filosofi utgick från våra sinnen och hade ett stort intresse för förändringar i naturen. I likhet med många av dagens utomhuspedagoger hade han en holistisk och organisk syn på naturen. Comenius, Rousseaus och Pestalozzis visioner angående en undervisning grundad på erfarenheter och förståelse fick enligt Jordet (2010, s. 103–105) ingen genomslagskraft under sin egen tidsperiod. Det var först med den amerikanska filosofen och reformpedagogen John Dewey som deras idéer i början på 1900-talet

på allvar slog igenom. Reformpedagogerna kritiserade den traditionella, eller gamla skolan, och förespråkade en pedagogisk praktik där undervisningen utgår från eleven och att eleven själv är aktiv.

Enligt Kroksmark (1998, s. 81–96) menade Comenius att undervisningen ska vara konkret och möjlig att uppfatta med sinnena. Inläringen ska inte bestå av utantill inlärd, rabblande kunskap, utan ske genom att eleverna utforskar och lär känna tingen och därifrån utvecklar en förståelsegrundad och sammanhängande kunskap. Rousseau å sin sida poängterade enligt Kroksmark (1998, s. 81–96) att barnets egna fötter, händer och sinnen är dess första lärare i filosofi. Barn ska få möjlighet att mäta, räkna, väga och pröva för att själva inhämta den vetenskapliga kunskapen. Kroksmark (1998, s. 81–96) nämner också att enligt Pestalozzi är den enda vägen till sanning åskådning, vilket enligt honom är den viktigaste principen för undervisning och all kunskaps moder. Förutom åskådning är aktivitet och konkretion fundamentala element inom Pestalozzis didaktik, där aktivitet och teori går hand i hand. Eleverna bör vara aktiva genom att fråga, tänka och tillämpa.

En av förgrundsgestalterna inom reformpedagogiken, Ellen Key, ifrågasatte den samtida pedagogiken i sekelskiftet mellan 1800- och 1900-talet. Szczepanski (2007, s. 17) påpekar att för Key var den omgivande miljön och det verkliga livet en viktig plats för inläring. Enligt henne kan eleven få en mycket rikare kunskap och förståelse av sammanhanget mellan naturen och människan och mellan nutiden och historien, genom att sitta vid en lägereld eller njuta av en solnedgång än genom att läsa om det i en bok. Att stilla oss vid lägerelden ger oss enligt Key också andlig näring så att vi ser klarare och kan gripa rikedomerna i livet.

Den med Key samtida reformpedagogen John Dewey, myntade enligt Kroksmark (1998, s. 125–134) begreppet *learning by doing*, som härstammar från Deweys tankesätt om att kunskap och aktivitet är inneslutna i varandra. Utgångspunkterna för Deweys didaktik är att eleven lär genom att göra, genom handens arbete, genom att i tankarna på ett andligt plan brottas med problem och genom att laborera och experimentera för att komma fram till en lösning på ett problem. Dewey menar enligt Kroksmark (1998, s. 125–134) också att undervisningen inte borde uppdelas i olika ämnen, utan utgå från elevens vardag och naturliga miljö utanför skolan, eftersom

eleven där möter det verkliga livet och utmanas att utveckla de färdigheter som den behöver för att klara sig.

Szczepanski (2007, s. 10–11) menar att tidigare generationer undervisades med en tydligare koppling mellan själva inläringen av kunskap och användning av det inlärdan generationen som lever på 2000-talet gör. Vidare säger Szczepanski (2007, s. 10–11) att man lärde sig hantverk, jakt, fiske, jordbruk och andra färdigheter man behövde för att klara sig genom att delta i arbetet. När folkskolan etablerades upplöstes så småningom bandet mellan inläringen och handens arbete, eller mellan teori och praktik. Inläringen dekontextualiserades, dvs. togs ur sitt verkliga sammanhang. Många lärare gick in för att lära eleverna så kallad utantill-kunskap, som de senare kan citera ur minnet. Idag på 2000-talet håller vi inom skolväsendet på att komma ur inläringen av denna mekaniska kunskap, mot en större betoning på förståelse och färdighet. Detta kan eventuellt kopplas till det spänningsfält, som just nu råder och som även kännetecknar hela 1900-talets pedagogiska diskussion, mellan den traditionella pedagogiken eller den gamla skolan och reformpedagogiken, som Jordet (2010, s. 103–105) talar om.

2.3 Utomhuspedagogikens identitet

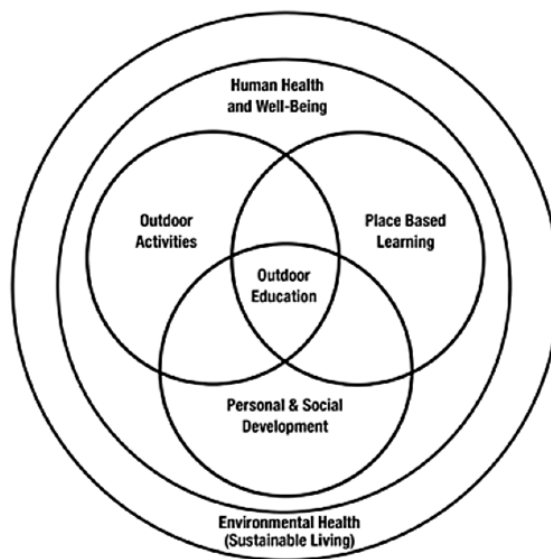
En allmän aningen hypotetisk uppfattning angående skola och undervisning är att eleverna passivt tar emot den kunskap som lärarna förmedlar till dem, utan att bearbeta den kunskap som de mottar. Strotz och Svenning (2004, s. 26) menar att inläring och att tillägna sig kunskap inte är endast ett samlande av information. Törsten efter kunskap uppstår ur ett behov, vilket leder till ett sökande för att uppfylla ett mål. Strotz och Svenning hänvisar till Sven-Eric Liedman (2001) som menar att kunskap är en del av människan och påverkar hela hennes sätt att vara, leva och förstå världen. Dahlgren (2007, s. 50–51) lyfter fram, att ett sätt att göra eleverna delaktiga i inläringen är att lämna den formella platsen för lärande och tillsammans med eleverna ge sig ut i närmiljön. På det sättet får eleverna förstahandserfarenheter av natur- och kulturfenomen, vilket ökar undervisningens autenticitet och möjligheten för kreativa lärprocesser.

Utomhuspedagogik är ett tematiskt, ämnesövergripande arbetssätt, där man använder aktivitetsskapande metoder, som skapar många chanser till närkontakt med naturen

och den omgivande miljön. Utomhuspedagogik är enligt Dahlgren m.fl. (2006) en av de få inriktningar inom pedagogik som fått sitt namn utgående från platsen där den utövas. Begreppet *utomhus* innefattar både natur- och kulturlandskap, vilket innebär att undervisningen enligt Dahlgren m.fl. (2006) kan ske såväl i förädlade miljöer, såsom museer, städer eller parker, som i naturliga skogar eller vattenlandskap. Szczepanski (2014, s. 26–26) tar upp att det vid utomhuspedagogik skapas möjligheter för lärande i en autentisk miljö, där platsen och den omgivande miljön blir bas för lärandeinnehållet. Detta har dock enligt Jordet (2010, s. 32–46) lett till en allmän missuppfattning om utomhuspedagogik som motsats till inomhuspedagogik, vilket är en mycket förenklad bild av dess identitet. Såväl Jordet som Dahlgren m.fl. (2006) lyfter fram utomhuspedagogikens strävan till lärande i växelverkan mellan en textbaserad praktik (baserad på böcker och digitala texter) och en icke-textbaserad praktik (sinnliga erfarenheter såsom att känna, höra, se och lukta). I denna strävan ingår också ökad rörelse och fysisk aktivitet. Begreppet utomhuspedagogik är enligt Jordet (2010, s. 32) dels ett sätt att undervisa och lära och dels ett sätt att tänka kring lärande.

Hammerman och Hammerman (2013, s. 47) lyfter fram betydelsen av att undervisningen upplevs som meningsfull av eleverna för att de ska ta den till sig. Meningsfull undervisning bygger på elevens tidigare kunskaper och erfarenheter och fördjupar elevens förståelse för olika fenomen och för omgivningen. Vidare förknippas meningsfull undervisning enligt författarna ofta med engagerande aktiviteter, där eleverna är delaktiga och kunskap skapas genom diskussion, konkretisering, kartläggande verksamhet och tankeverksamhet. Brody (2005) sammanfattar teorin kring meningsfullt lärande i naturen som ett resultat av erfarenheter där såväl personlig och social kunskap som personliga och sociala värderingar skapas genom komplexa kognitiva och affektiva processer. Szczepanski (2014, s. 27–28) har skapat en modell för att förklara utomhuspedagogik som fenomen och vilka olika delområden som bidrar till dess identitet (se Figur 1.1 Lärandemodell). Modellen har sin grund i Higgins och Loynes (refererad i Higgins, Loynes & Crowther, 1997, s. 6) modell för utomhuspedagogik, men har senare reviderats av Szczepanski. Inläring och utveckling genom utomhuspedagogik sker enligt Szczepanski (2014, s. 27–28) i ett komplicerat samspel mellan lärmiljö (place based learning), aktivitet (outdoor activities), personlig och social utveckling (personal and social development), samt hur vi mår (human health and well-being).

Vidare bidrar enligt Szczepanski (2014, s. 27–28) en frisk omgivning eller ett friskt landskap (environmental health) till välbefinnandet, vilket i sin tur påverkar inlärningsförmågan, minneskapaciteten, motivationen och lusten att lära.



Figur 1. Utomhuspedagogisk lärandemodell (Szczepanski, 2014, s. 28)

Förhållandet mellan klassrumsundervisning och utomhuspedagogik

Både Jordet (2010, s. 46–47) och Dahlgren m.fl. (2006) framhåller vikten av att klassrumsundervisningen och undervisningen utomhus bildar en sammanhängande helhet. Szczepanski (2014, s. 26) nämner den möjlighet till samspel mellan känslor, handlingar och tankar, samt mellan inom- och utomhusmiljö som utomhuspedagogik möjliggör. Jordet (2010, s. 46–47) presenterar en modell som norska lärare vanligtvis använder som hjälp vid planering. I modellen ingår *förarbete* i klassrummet, själva *uteaktiviteterna* och *efterarbete* i klassen. Med hjälp av dessa element tillrättalägger lärarna förhållandena för inlärningsprocessen.

Förarbetet är enligt Jordet (2010, s. 46–47) viktigt för att skapa en teoretisk grund och ge ramar för utevistelsen. Under *uteaktiviteterna* observerar och utforskar eleverna omgivningen, får erfarenheter, är fysiskt aktiva och samarbetar. De dokumenterar och tar med sig fysiska objekt från naturen för vidare undersökning i klassrummet. Inne i klassrummet sker *efterarbetet* genom att material och upplevelser från utevistelsen bearbetas. Här kan man sortera och undersöka insamlade objekt, diskutera, läsa, skriva, forska vidare, dramatisera med mera. Genom denna bearbetning förädlas det fysiska och andliga råmaterial som eleverna

har med sig från utevistelsen. Bearbetningen skapar grund för reflektion och eftertanke och blir således underlag för lärande. Det finns enligt Jordet (2010, 2. 36–37) alltså inget motsatsförhållande mellan utomhuspedagogik och klassrumsundervisning, utan de är starkt sammanknutna. Uteaktiviteterna är beroende av den teoretiska bearbetningen och reflektionen för att komma till sin rätt, samtidigt som erfarenheter kopplade till det lärandestoff som bearbetas i klassrummet ger inlärningen en djupare dimension. Om eleverna inte får uppleva den yttre verkligheten i anknytning till undervisningen, kan stoffet enligt Jordet (2010, s. 36–37) kännas abstrakt och i värsta fall meningslöst.

Ett nödvändigt verktyg för att omvandla situationsbunden erfarenhet till kunskap är enligt Dahlgren och Szczepanski (1997) reflektion. Utmärkande för utomhuspedagogik är föreningen av tanke, känsla och handling och den starka betoningen på pragmatisk, brukbar kunskap. Kombinationen av att erfara med sina sinnen, förankra kunskapen i teori och lära i reflektion mellan dessa har av Dahlgren och Szczepanski (1997) fått benämningen *sinnlig erfarenhet* och *boklig bindning*. Även Jordet (2003, s. 100) och lärarna på Lutvann skola i Norge, där Jordet genomfört sin studie, lyfter fram betydelsen av att prata om och reflektera kring de aktiviteter som eleverna gjort, för att omvandla erfarenheten till kunskap. En speciallärare i Marttilas (2016, s. 205) studie anser att det bästa vore om man kunde förbereda en utedag dagen före och återkomma till reflektion över utedagen dagen efter, men att detta inte alltid är möjligt på grund av tidsbrist.

I boken *Att lära in matematik ute* (Bucht, Hedberg, Lättman-Masch, Molander & Wejdmark, 2006, s. 130–131) ges vägledning för hur utomhuspedagogik kan organiseras. Författarna nämner att ett naturligt sätt är att följa årstidernas växlingar och undersöka det som är aktuellt just för den aktuella årstiden. Man kan ha en utedag en dag eller en halv dag varje vecka med lekar, övningar, experiment och undersökningar. Ett annat sätt är att starta upp ett nytt arbetsområde, alternativt avsluta ett arbetsområde med ett utepass. Man kan också ha en större temadag utomhus eller åka på lägerskola. Många lärare går enligt Bucht m.fl. (2006, s. 130–131) ut spontant med sina elever när det är fint väder.

Helhetsskapande undervisning

Ett utmärkande drag för utomhuspedagogiken är enligt Dahlgren och Szczepanski (1997) att fenomen studeras utgående från de helheter de är en del av, till skillnad från skolvardagen och vetenskapen där kunskap i huvudsak delats in i olika discipliner. Det finns många olika begrepp för helhetsskapande undervisning, bland andra ämnesövergripande eller ämnesintegrerande undervisning och tematisk undervisning. Nilsson (2007, s. 15) definierar tematisk undervisning som ett arbetssätt där flera olika ämnen integreras till en helhet och där olika färdigheter tränas i funktionella sammanhang med fokus på det tematiska innehållet. Den tematiska undervisningen har en nära anslutning till elevernas vardag och deras förståelse av samhällsliga företeelser. Helhetsskapande undervisning går enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30–31) ut på att omgivningen studeras utifrån helheter, med målet att eleverna förstå förhållandet mellan olika fenomen.

Szczepanski (2001, s. 19) menar att den traditionella lärandemiljön kan medföra en risk att den inlärd kunskapen förblir ytlig och temporär och därför inte bidrar till elevens personliga utveckling och tillväxt. Han påpekar också det faktum att elever ofta har svårt att förstå abstrakta fenomen till exempel inom naturvetenskapliga ämnen, vilket sannolikt beror på att det är svårt att tillägna sig en detalj utan att förstå det sammanhang som den är en del av. Detta påverkar naturligtvis elevernas motivation. Utomhuspedagogik erbjuder ett lärande genom autentiska situationer och miljöer, i samspel mellan teori och praktik och utgående från helheter. Dahlgren (2007) menar att utemiljön erbjuder rikare möjligheter till upplevelse av helheter, än den traditionella klassrumsmiljön.

För att skapa skolor som bemöter framtidens behov borde lärare enligt Szczepanski (2001) sammanbinda utomhuspedagogik och användningen av digitala resurser till en funktionell helhet. Utvecklingen av digital kompetens hos eleverna är ett av de sju kompetensområdena i den läroplan som tas i bruk hösten 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18–24), och har således en mycket central plats i framtidens skola. Bentsen, Krogh Lassen, Niels och Prestholm (2015) konstaterar att det finns många möjligheter att kombinera undervisning i användning av digitala verktyg med utomhuspedagogik, till exempel vid sådana aktiviteter där eleverna undersöker och utforskar omgivningen.

Multisensorisk inläring och sammansatta erfarenheter

Inläring i en autentisk miljö och genom aktivitetskapande övningar möjliggör enligt Nelson (2007, s. 114) uppkomsten av sammansatta erfarenheter, där många sinnen, känslor och reflektioner samspelar och förenas till situationsbundna minnesspår och associationsbanor. När flera sinnen och delar av hjärnan är aktiva vid skapandet av minnesspår, underlättar det återkallningen av den inlärd kunskapen i ett senare skede. Dahlgren (2007, s. 50–51) påpekar att varje sinne har sina speciella särdrag och egenskaper, som gör att kunskapsinnehållet kan återkallas när kroppen upplever ett visst stimulus många år senare. Dessa argument stöds av Fägerstam (2012, s. 62), som i sin doktorsavhandling konstaterar att de syn- och känslointryck liksom de praktiska erfarenheter som utomhuspedagogik medförde gav en djupare dimension till lärandet för eleverna. Fägerstam (2012, s. 20) påpekar även att multisensorisk inläring främjar uppkomsten av aktivitetsscheman i hjärnan, vilket innebär att när hjärnan bearbetar stimuli från flera olika sinnen sammankopplas flera områden i hjärnan och den inlärd kunskapen blir djupare rotad.

Sølvik (2013) har skrivit en doktorsavhandling där hon undersökt friluftsliv som ett landskap för social utveckling utgående från upplevelser hos ungdomar i riskzonen för social marginalisering. I studien framkom att naturen stimulerar sinnena på ett mångsidigt sätt och ger möjlighet till kontrastfulla upplevelser. Även Jordet (2003, s. 78–79) konstaterar att erfarenhetsbaserad inläring genom flera sinnen främjar begreppsbildningen som en följd av att eleverna får direkt kroppslig kontakt med fenomenet ifråga. När utomhuspedagogik och bearbetning i klassrummet kombineras fördjupas kunskapen och förståelsen enligt Jordet (2003, s. 206–207). Sambandet mellan det konkreta och det abstrakta blir med andra ord tydligare för eleven, och mer avancerade kognitiva strukturer bildas.

3 Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskningsresultat angående utomhuspedagogik och outdoor education. Till att börja med läggs positiva effekter av utomhuspedagogik fram, varefter möjliga utmaningar med utomhuspedagogik behandlas. Denna forskning och annan litteratur som presenterats i föregående kapitel utgör tillsammans med skribentens förförståelse kontexten för studien.

3.1 Positiva effekter av utomhuspedagogik

Mängden internationell forskning om utomhuspedagogik (eng. outdoor education) är relativt stor. Forskning i anknytning till specialpedagogik är dock som tidigare konstaterats bristfällig. I följande avsnitt presenteras de forskningsresultat som är relevanta för denna studie. Forskningsresultaten har ordnats i teman för att skapa en helhetsbild av forskningen på området.

Välimäki (2014, s. 23) har gjort en omfattande sammanställning av forskningsresultat angående positiva effekter av utomhuspedagogik (se tabell 1). Forskningsresultaten är ordnade enligt fysiska, psykiska, sociala och kognitiva effekter. Välimäkis (2014, s. 23) sammanställning ligger som grund för redovisningen av tidigare forskningsresultat angående utomhuspedagogik som är relevanta för denna föreliggande studie.

Tabell 1. Positiva effekter av utomhuspedagogik (Välimäki, 2014, s. 23)

TAULUKKO 1. Ulkoilmakoulun hyödyt eri näkökulmista.			
Fyysiset hyödyt	Psyykkiset hyödyt	Sosiaaliset hyödyt	Kognitiiviset hyödyt
Motoriset taidot	Keskittymiskyky	Vuorovaikutustaidot	Kielelliset taidot
Kestävyys	Alhaisempi stressitaso	Sosiaalinen inkluusio	Kaikki kouluaineet
Fyysinen aktiivisuus	Hyvinvointi ja elämänlaatu	Oppilaiden väliset suhteet	Erityisryhmien oppiminen
Lihaskunto	Elämyksellisyys	Ryhmätyötaidot	Autenttiset kokemukset
Aistien käyttö	Terapeuttisuus	Luokkahenki	Oppimisympäristö
Kehollinen oppiminen	Esteettisyys	Opettaja-oppilas -suhde	
Terveys	Koulu-/ työviihtyvyys	Itsehuoltamus	
Melutason pieneneminen	Koulumotivaatio	Omatoimisuus	
		Itsenäisyys	

3.1.1 Sociala och kommunikativa effekter av utomhuspedagogik

De mest framträdande resultaten i tidigare utförd forskning om sociala och kommunikativa effekter är de förbättrade relationerna inom elevgruppen, den förbättrade samhörigheten inom gruppen och det faktum att eleverna genom utomhuspedagogik utmanas till att använda sina sociala färdigheter och utveckla dem i autentiska situationer.

Sølvik (2013) framhåller att friluftsliv medför autentiska och situationsbestämda sociala situationer där eleverna (i Sølviks fall ungdomar) utmanas att använda och utveckla sina sociala färdigheter. Arbetet och övningarna i utemiljön framkallar enligt Sølvik (2013) interaktion och samarbete med klasskamraterna, vilket underlättar byggandet av relationer och upplevs som positivt av eleverna. Detta stöds av Jordet (2003) och lärarna på Lutvann skola där han gjorde sin undersökning. Lärarna i Jordets studie menar att det ständigt uppstår situationer där eleverna måste förhålla sig till varandra och till de vuxna i gruppen. Färdigheter som samarbetsförmåga, initiativförmåga, tålmodighet, hjälpsamhet och empati blir ständigt satta på prov. Även Fägerstam (2012) konstaterar att förbättrade relationer mellan lärare och elever kunde identifieras efter att utomhuspedagogik använts, och Marttila (2016, s. 230) berättar hur eleverna började ta hand om varandra mer än tidigare. Nära relationer med klasskamrater och vuxna bildar enligt Sølvik (2013) grund för lärande och utveckling.

De nämnda utvecklade sociala färdigheterna och de förbättrade relationerna mellan eleverna i gruppen bidrar i sin tur till en förbättrad gemenskap och samhörighetskänsla inom gruppen. Detta tas upp av Sølvik (2013) och Jordet (2003), men även av Karppinen (2005), som under ett år följt med en specialklass som tagit del av utomhuspedagogik. Karppinen (2005) beskriver hur en känsla av förtroende uppstod i gruppen. Fägerstam (2012) kunde konstatera att de traditionella rollerna i klassen utmanas genom utomhuspedagogik. Enligt Becker, Dettweiler, Gschrey, Lauterbach och Unlü (2015) var gemenskapen mycket god inom gruppen som ingick i deras studie och alla kände sig hemma och avslappnade tillsammans med de övriga gruppmedlemmarna under den vecka de fick ta del av utomhuspedagogik. Relationerna mellan eleverna, liksom mellan lärarna och eleverna förbättrades också. White (2012) och Fox och Avramidis (2006) konstaterar att utomhuspedagogik har en positiv inverkan på förtroendet och samhörigheten i klassen.

Enligt Fägerstam (2012) ökade kommunikationen i samband med utomhuspedagogik. Speciellt ökade den kommunikation som berörde lärandeinnehållet (fri övers. från eng. on-task communication), liksom elevernas självförtroende för att prata ett andra eller ett tredje språk. White (2012) konstaterar att eleverna kommunicerade mer ivrigt i samband med utomhuspedagogiken, som en del av förbättrade sociala färdigheter. Lärarna i Jordets (2003) studie hävdar att utomhuspedagogik öppnar möjligheten för djupa och personliga samtal både mellan eleverna och mellan lärare och elev. Tröskeln för samtal är lägre utomhus än inne i klassrummet. Detta gör att lärarna kommer närmare den enskilda eleven och får en bättre bild av hans eller hennes situation, kunskaper och färdigheter. I förlängningen kan läraren stimulera elevens språk och göra eleven uppmärksam på det egna språkbruket. Detta underlättar enligt lärarna på Lutvann skola skapandet av en mer anpassad undervisning. Jordet (2003) lyfter också fram den potential som det finns att jobba med elevernas begreppsutveckling utomhus. I utemiljö får eleverna uppleva fenomen med flera sinnen för att sedan försöka sätta ord på och förklara dem. Orden och begreppen knyts samman med sinnesintryck, och elevernas förståelse av begreppen utvidgas och nyanseras.

3.1.2 Emotionella och beteenderelaterade effekter av utomhuspedagogik

Den ökade glädjen i undervisningssituationerna samt en förbättrad självuppfattning hos eleverna är de aspekter som framträder tydligast i forskning angående utomhuspedagogik och barn i emotionella svårigheter.

Enligt Jordet (2003) och lärarna på Lutvann skola möjliggör utomhuspedagogik glädjefylld samvaro mellan lärare och elever, och Fägerstam (2012) påpekar att elevernas glädje och engagemang över skolarbetet märkbart ökade under sekvensen med utomhuspedagogik. Även Becker m.fl. (2015) konstaterar att eleverna verkligen uppskattade den konkreta och praktiska undervisningen, och att de hade roligt. Karppinen (2005) skriver att åtminstone en del av de elever som deltog i hans undersökning upplevde utomhuspedagogiken som rolig och givande. Flera av de elever som deltog i Karppinens studie (2005) engagerade sig mera i skolarbetet under och efter sekvenserna med utomhuspedagogik än tidigare.

Den ökade glädjen i kombination med förbättrad sammanhållning inom gruppen och ökad fysisk aktivitet bidrar enligt Becker (2015) till den märkbart förbättrade motivationen som de kan se hos eleverna i sin studie. Detta var speciellt synligt hos elever med låg motivation.

White (2012) visar på en förbättring i respondenternas självuppfattning efter interventionsperioden med utomhuspedagogik. Den förbättrade självuppfattningen kan identifieras också bland ungdomarna i Sølviks (2013) doktorsavhandling, där de ger uttryck för att de lärt känna sig själv bättre och att de i utomhusmiljö får använda flera sidor av sig själv, eftersom andra kompetenser behövs och kommer till uttryck än i klassrummet. Detta påpekar också lärarna i Jordets (2003) fallstudie vid Lutvann skola. De anser att en elev med svag studiebegåvning kan hitta många kompetenser som den behärskar utomhus. På det sättet kan de enskilda elevernas styrkor bli uppmärksammade i gruppen och stärka elevens självförtroende och självkänsla. Fox och Avramidis (2006), samt White (2012) konstaterar att elevernas självkänsla respektive självförtroende förbättrades under perioderna med utomhuspedagogik i deras undersökningar. Detta resultat stöds även av Karppinen (2005), som framhåller att elevernas självförtroende förbättrades i och med utomhuspedagogiken. Marttila (2016, s. 191–194) konstaterar att eleverna i hennes undersökning under året med äventyrspedagogik och upplevelsebaserat lärande mognat och blivit mer självständiga. Eleverna och deras föräldrar berättar också att de och deras barn har blivit flitigare, tar mera initiativ och ansvar, är modigare än tidigare och har blivit mera målmedvetna.

I flertalet studier kan minskade emotionella symptom identifieras. Karppinen (2005) beskriver hur de aggressiva konflikterna i klassen ändrat karaktär och hur känslorna av hat och ilska blivit kontrollerbara. White (2012) anger att 88 % av eleverna uppgav att deras förmåga att reglera sina känslor hade förbättrats och att 78 % uppgav att deras förmåga att uthärda frustrationer förbättrats. Hos flera av eleverna i Karppinens (2005) undersökning minskade de depressiva symptomen och humöret steg märkbart, samtidigt som deras studieförmåga förbättrades. Fiskum och Jacobsen (2012) talar utgående från sin studie för att utomhuspedagogik på lång sikt har en nyckelposition i att undvika beteenderelaterade problem hos barn i riskgruppen för att utveckla sådana problem.

3.1.3 Fysiska och motoriska effekter av utomhuspedagogik

Det mest framträdande angående fysiska och motoriska effekter som en följd av utomhuspedagogik är den ökade mängd rörelse som vistelsen utomhus medför och den inverkan det har på elevens motoriska färdigheter, kondition och välmående.

Flertalet studier (Fiskum & Jacobsen, 2012; Jordet, 2003; Marttila, 2016; Mygind, 2007; Sølvik, 2013) tyder på att utomhuspedagogik och vistelse i utemiljö stimulerar barn till fysisk aktivitet. Jordet (2003, s. 95) konstaterar att den fysiska aktiviteten är en naturlig del av den utomhuspedagogik som bedrivs på Lutvann skola. Utomhuspedagogik ger enligt Jordet (2003, s. 95) goda möjligheter till att kombinera lärande med fysisk aktivitet och samtidigt stöda den multisensoriska inläringen. Den fysiska aktiviteten uppkommer delvis spontant genom lek i den omgivande miljön och delvis genom lärarstyrda aktiviteter. En frodig och kuperad terräng utmanar barnen till att röra på sig i högre grad än platt och ensidig natur. Vidare nämner Jordet (2003, s. 95) att den ökade fysiska aktiviteten stöder såväl barnens fysiska kondition som utvecklingen av de motoriska färdigheterna, vilket lyfts fram även av Karppinen (2005), Ericsson (2003) och Ericsson och Karlsson (2012). I Karppinens (2005) och Jordets (2003) undersökningar framkommer även en förbättrad aptit och en ökad energinivå hos barnen som deltagit i utomhuspedagogik.

Bradlees m.fl. (2003) är en av de studier som visar på ett positivt samband mellan fysisk aktivitet och välmående. De har konstaterat att mycket fysisk aktivitet i förskoleåldern kan förebygga övervikt senare i livet. Söderström (2011) lyfter fram en ökad tillgång till dags- och solljus som en effektiv reglerare av dygnsrytmen; ljuset påverkar tallkottskörteln som producerar melatonin, kroppens naturliga sömnmedel. Faber Taylor och Kuo (2006, s. 136) har gjort en litteraturstudie angående om barns naturkontakt är en nödvändighet för en hälsosam utveckling. Utgående från de analyserade studierna drar de slutsatsen att vistelse i naturen stöder barnets utveckling både kognitivt, socialt och emotionellt.

3.1.4 Inlärningsmässiga effekter av utomhuspedagogik

Resultaten i forskning om utomhuspedagogik i anknytning till elevers inläring är inte entydiga, men i flertalet studier konstateras ändå att elevernas skolprestationer förbättrats efter interventionsperioden med utomhuspedagogik i jämförelse med utgångsläget.

Ericsson och Karlsson (2012) konstaterar att daglig fysisk aktivitet och ökad motorisk träning i skolan leder till förbättrade skolprestationer hos eleverna i slutet av årskurs 9 och till en högre andel elever som är behöriga för gymnasiestudier (i Finland andra stadiets utbildning). Denna förbättring var synlig särskilt hos pojkarna i undersökningens interventionsgrupp. Resultatet stöds av Ericsson (2003) som konstaterar att elever som i högre grad varit fysiskt aktiva i skolan och fått extra motorisk träning klarade sig bättre i nationella prov i matematik och i svenska. Utomhuspedagogik eller fysisk aktivitet kan också ha en positiv inverkan på elevernas uppmärksamhets- och koncentrationsförmåga. Detta framkommer i Fägerstams (2012) och Ericssons (2003) undersökningar. I Ericssons (2003) undersökning kunde denna förbättring identifieras endast hos flickorna. Däremot konstaterar samma författare att 68 % av eleverna med koncentrationssvårigheter i studien dessutom lider av små eller stora motoriska brister.

Fägerstam (2012) konstaterar att de elever som deltagit i den utomhuspedagogiska undervisningen, använde fler exempel och ämnesrelaterade termer för att illustrera sin kunskap. De kunde bättre återkalla de aktiviteter som de deltagit i under kursen än eleverna i jämförelsegruppen som undervisats på traditionellt sätt i klassrummet. En del av eleverna som undervisats genom utomhuspedagogik förbättrade också sina aritmetiska kunskaper.

Den erfarenhetsbaserade inläringen lyfts fram som en positiv följd av utomhuspedagogik. Ungdomarna i Sølviks (2013) doktorsavhandling berättar hur deltagande i praktiska övningar och praktiskt arbete lägger grund för lärande baserat på erfarenhet. På samma sätt menar Jordet (2003) och lärarna på Lutvann skola att uteskola levandegör och konkretiserar den teoretiska kunskap som eleverna lär sig i klassen. Genom uteskola får eleverna förstahandserfarenheter av verkligheten och kunskapen sätter sig i hela kroppen. Detta främjar enligt Jordet (2003) speciellt

förståelsen och begreppsinnläringen. Även Fägerstam (2012) påpekar att utomhuspedagogik ökar lärande baserat på erfarenheter.

Brodin (2011, s. 457) anser att utomhuspedagogik kan främja inkludering och individanpassad undervisning, eftersom aktiviteterna under utomhusvistelserna vanligtvis inte handlar om tävling och prestation, utan om att lära genom att göra utgående från sina egna förutsättningar. Utomhus är det också mer tillåtet att vara annorlunda, eftersom reglerna inte är lika strikta och möjligheterna inte lika begränsade, vilket enligt Brodin underlättar skapandet av en individanpassad undervisning. Jordet (2003, s. 79) lyfter fram att lärarna på Lutvann nämner möjligheten till anpassad undervisning som utomhuspedagogik ger, delvis som en följd av den närmare relationen som skapas mellan eleverna och lärare.

3.2 Möjliga utmaningar med utomhuspedagogik

När man jobbar med utomhuspedagogik är det viktigt att bedöma de risker som finns; att göra en så kallad riskanalys där man kartlägger allt det som kan hända, till exempel en olycka i anknytning till matlagning, under utevistelsen. Det bör också finnas en handlingsplan för vad man gör ifall något skulle hända. Barton (2007, s. 4–5) för dock en diskussion kring hur långt man som lärare bör gå för att minimera riskerna. Att vistas utomhus blir aldrig helt och hållet riskfritt och ofta måste man nöja sig med en tillräckligt hög nivå av riskbedömning. Det viktiga är att ha en plan för hur man handlar ifall något skulle hända.

Utöver risker ur säkerhetsperspektiv finns det också andra utmaningar vid arbetet med utomhuspedagogik. Barfoed Randrup, Bentsen, Mygind och Søndergaard Jensen (2010) har undersökt utbredningen av utomhuspedagogik (benämns uteskola i artikeln) i danska skolor och kartlagt en del av de utmaningar som danska lärare anser att finns vid genomförande av utomhuspedagogik. De mest framträdande utmaningarna handlade om ekonomiska frågor, så som transporter till grönområden, extra lärarresurser och fortbildning av lärare. Utmanande var också lärarnas bristande kunskaper om utomhuspedagogik, strikta läsordningar och en välfylld läroplan. Säkerheten ansågs däremot inte vara något problem, liksom inte heller varierande väderlek. Liksom Barfoed Randrup m.fl. (2010) berör Marttila (2016, s. 205–207)

schemaläggningen av lektioner och lärarresurser, samt en oro hos lärare för att inte hinna med allt som enligt läroplanen bör gås igenom under läsåret som möjliga utmaningar med utomhuspedagogik. Utomhuspedagogik kräver enligt Marttila (2016, s. 205–207) mera planering från lärarens sida och ett annorlunda tankesätt i jämförelse med klassrumsundervisning. Läraren måste vara flexibel och redo att rycka in hela tiden under utomhuspassen.

Sarv och Vilbaste (2008, s. 11) visar på utmaningar som de estniska lärarna ser med utomhuspedagogik som arbetssätt. Den mest centrala utmaningen är bristen på lämpliga utomhusplatser att ha undervisningen på; i vissa fall saknas lämpliga områden helt, i andra fall är de långt borta från skolan. Problemet blir då organiseringen och finansieringen av transporter. Samtidigt lyfter författarna fram att de estniska lärarna känner till skolans näromgivning mycket dåligt. Bristen på kontroll över klassen vid förflyttning och transporter känns enligt Sarv och Vilbaste (2008, s. 11) också som en utmaning för lärarna. Denna aspekt tas även upp av Szczepanski (2008, s. 16), som menar att många lärare känner att kontrollen över klassen är beroende av klassrummets väggar. Lärarna är ovana att undervisa utanför klassen och känner en osäkerhet inför att undervisa stora elevgrupper utomhus. Detta tangeras i Fägerstams (2012, s. 53) undersökning, där flertalet lärare ansåg att det behövdes en inkörsperiod när de började arbeta med utomhuspedagogik. Denna inkörsperiod kännetecknades av disciplinära problem och koncentrationssvårigheter hos eleverna.

Lärarna på Lutvann skola (Jordet, 2003, s. 100) talar om utmaningen i att utnyttja den potential som finns i den aktuella lärandemiljön för att aktivera eleverna både fysiskt och kognitivt. Här är det av stor vikt att läraren har en medveten didaktisk strategi och väljer platsen för aktiviteterna med omsorg. Lärarens uppgift är att tillrättalägga förhållandena för aktiviteten, och således möjliggöra inläring och utveckling för eleverna.

4 Metod

I följande kapitel presenteras de metodologiska val som gjorts under undersökningsprocessen. De metodologiska valen motiveras och deras inverkan på undersökningens och avhandlingens upplägg beskrivs.

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur finlandssvenska lärare ser på utomhuspedagogikens möjligheter, utmaningar och effekter, samt att studera deras tillämpning av utomhuspedagogik i årskurserna F–6.

Utgående från detta syfte har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. I vilket syfte använder finlandssvenska lärare utomhuspedagogik?
2. Vilka metoder använder finlandssvenska lärare vid utomhuspedagogik?
3. Vilka möjligheter och utmaningar innebär utomhuspedagogik för undervisningen?
4. Hurdana effekter upplever lärarna att utomhuspedagogik har på elever med specialpedagogiska behov?

4.1 Forskningsansats

Studien är kvalitativ till sin natur. Olsson och Sörensen (2007, s. 63–66) framhåller att man genom kvalitativ forskning ofta försöker gestalta något, det vill säga undersöka hur något är beskaffat. Kvalitativ forskning ger med andra ord data som beskriver ett fenomen. Enligt Nyberg och Tidström (2012, s. 125–126) är den kvalitativa forskningens syfte att förstå uppfattningar, avsikter, upplevelser och fenomen. Frågeord som *vem*, *vad*, *hur* och *varför* förknippas oftast med kvalitativ forskning. Eftersom syftet för denna avhandling är att undersöka *hur* finlandssvenska lärare ser på utomhuspedagogikens möjligheter, utmaningar och effekter, samt studera på vilket sätt de tillämpar utomhuspedagogik är en kvalitativ metod den mest lämpade.

Angående forskningsansats har avhandlingen i vissa avseenden inspirerats av hermeneutik. Enligt Nyström (2015, s. 1) är hermeneutik ett mycket brett och mångskiftande begrepp. Hon beskriver det för det första som ett kunskapsideal, för det andra som en filosofi förknippad med förståelse och för det tredje som en metod

för texttolkning. Enligt Westlund (2009, s. 62–65) handlar hermeneutik i samband med kvalitativ forskning om att tolka, förstå och förmedla till exempel en annan persons upplevelse av ett fenomen. Hermeneutik är enligt föregående källa en lämplig forskningsansats när man vill ge informanten stora möjligheter att själv påverka forskningsintervjuns gång. Kvale och Brinkmann (2009, s. 229) understryker att hermeneutiken inte är en metod, utan en samling allmänna principer för texttolkning, som utvecklats under lång tid.

Nyström (2015, s. 12–13) lägger fram hermeneutikens uppgift som en strävan till att söka ett meningsbärande innehåll; att söka det som är av betydelse. Förutom att söka textens mening, är tolkning och förståelse mycket centralt inom hermeneutiken. Nyström (2015, s. 12–13) säger vidare att tolkningen är en process, vars mål är att skapa förståelse för verkligheten. Denna process brukar kallas för den hermeneutiska cirkeln eller spiralen. Den hermeneutiska spiralen utgörs enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 99–102) av att forskaren tolkar delarna i en text i relation till helheten. Tolkningen måste alltid vara rimlig och sammanhängande; delarna i en text kan inte gå emot budskapet i helheten. Forskaren pendlar mellan delarna och helheten samtidigt som forskarens egen förståelse fördjupas.

Den hermeneutiska spiralen börjar enligt Radnitzky (citerad i Kvale och Brinkmann, 2009, s. 226) i att forskaren har en vag uppfattning om texten som helhet, och tolkar delarna med denna uppfattning i baktanke. Radnitzky framhåller vidare att forskarens förförståelse och dennes medvetenhet om sin förförståelse (se 1.1 Bakgrund till val av ämne) spelar stor roll vid tolkningen av och utvecklingen av förståelse för det aktuella fenomenet. Förförståelsen utgörs av tidigare erfarenheter, kunskaper och kulturella aspekter som styr tolkningen. Westlund (2009, s. 66) poängterar att texten är autonom, men har uppstått under vissa förhållanden och under en viss tidsanda. Därför måste forskaren alltid beskriva kontexten och ta den i beaktande som en del av tolkningen. Spiralen utgörs enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 99–102) således av ett växelspel mellan forskarens förförståelse, tolkningen av delarna i relation till helheten och kontexten, samt den nya förståelsen som växer fram under processens gång. Den hermeneutiska spiralen vidgas i samband med att förståelsen ökar och så småningom bildas en förståelsehorisont, vilket innebär att de olika samspelande faktorerna i den hermeneutiska spiralen smälter samman till en ny helhet.

Denna studie är inspirerad av hermeneutik i och med att kontexten utgörs av den teori som skapats genom tidigare forskning och av det i samhället rådande förhållningssättet gentemot utomhuspedagogik. Kontexten fungerar som utgångspunkt för studien. Den hermeneutiska spiralen tar avstamp i min förförståelse och tidigare forskning om fenomenet utomhuspedagogik och utgörs sedan av tolkningsprocessen, vilket innebär att intervjumaterialet analyseras och de olika utsagorna relateras till varandra, till min förförståelse och till kontexten. Slutligen smälter min förförståelse, undersökningsresultaten och den tidigare forskningen samman till en ny förståelsehorisont när slutsatser dras utgående från denna studie och resultat från tidigare studier.

3.2 Datainsamlingsmetod

I syfte att utreda lärares tankar kring utomhuspedagogik har kvalitativa, delvis standardiserade intervjuer använts som datainsamlingsmetod i denna studie. Kvale och Brinkmann (2009, s. 18–28) menar att vi idag lever i ett intervjusamhälle, där *jaget* är i centrum och där en intervju kan fungera som en social metod för konstruktionen av *jaget*. Kvale och Brinkmann menar vidare (2009, s. 18–28) att kunskap konstrueras i interaktion mellan forskare och informant. Skillnaden mellan ett vardagligt samtal och en forskningsintervju utgörs enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 43–44) främst av att forskningsintervjun har ett specifikt syfte.

Olsson och Sörensen (2007, s. 80–82) beskriver forskningsintervjun som ett samtal mellan två parter kring ett ämne som intresserar båda parterna. Den kvalitativa forskningsintervjuns uppgift är enligt samma källa att samla in så nyanserade och äkta beskrivningar som möjligt om informantens uppfattning av omvärlden. För att möjliggöra detta, bör forskaren vara mottaglig och öppen för vad informanten berättar. Ur forskningsetisk synvinkel och med tanke på undersökningens trovärdighet är det enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 80–82) viktigt att forskaren inte överför sina egna övertygelser på informanten. Lyhördhet är enligt samma författare också viktigt för att uppfatta och kunna be informanten klargöra mångtydigheter i sina uttalanden.

Vid intervjuforskning kan man enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 43–44) använda en på förhand uppgjord intervjumanual, där vissa teman och förslag på

frågor förekommer. Som intervjumanual i denna studie används ett formulär med färdigt uppgjorda frågor (se bilaga 2). En intervjumanual höjer intervjuens grad av standardisering och i viss mån dess strukturering, liksom intervjuens tillförlitlighet (Patel & Davidson, 2003, s. 71–72, 101). Patel och Davidson (2003, s. 71–72) definierar graden av strukturering som beroende av det svarsutrymme informanten ges, det vill säga om frågorna är öppna eller slutna. Standardisering av intervjuer innebär å sin sida att alla informanter får identiska frågor i samma ordning.

Vid intervjuerna har jag strävat efter att ställa öppna frågor för att minska min egen påverkan på informanternas utsagor (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187–189). Exempel på öppna frågor som jag använt mig av är *Vilka möjligheter ger utomhuspedagogik?* och *Vilka utmaningar anser du att det finns med utomhuspedagogik?* Jag har också strävat efter att vara lyhörd och ställa sådana följdfrågor som ger informantens svar en djupare dimension. Exempel på sådana följdfrågor är *Kan du ge exempel?* och *Kan du beskriva...?*

Före de huvudsakliga intervjuerna genomfördes gjordes en pilotundersökning med en informant. Nyberg och Tidström (2012, s. 130) beskriver en pilotundersökning som ett sätt att testa intervjufrågorna, intervjuteknik och inspelningsteknik. Pilotundersökningen hjälper forskaren att se om frågeställningarna förstås som planerat och om någon fråga kan upplevas som mångtydig. På basis av erfarenheterna från pilotundersökningen kan forskaren förbättra sina frågor för den verkliga datainsamlingen.

4.3 Urvalsprocess och informanter

Enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 69–70) börjar urvalsprocessen med att forskaren avgränsar populationen som omfattas av studien. Denna process börjar redan när syftet för studien formuleras. Följande fråga är om hela populationen kan inkluderas i studien eller om vi måste använda ett urval. Om vi använder ett begränsat urval, kan vi då säga något om hela populationen utgående från den undersökning vi gjort? Detta är i teorin möjligt endast om urvalet är slumpmässigt. Ett slumpmässigt urval är dock sällan genomförbart vid kvalitativa studier. Därför finns det också andra modeller för urvalsprocessen. Trost (2010, s. 137–138) beskriver det strategiska urvalet som ett hjälpmedel för att hitta lämpliga informanter

för kvalitativa studier. Ett strategiskt urval innebär att man inkluderar personer med olika egenskaper i undersökningen, så att variationen bland informanterna blir så stor som möjligt ifråga om till exempel ålder, kön och geografisk placering. Man kan då tänka sig en tabell med en kolumn för varje egenskap. De olika egenskaperna kan delas in i olika kategorier, t.ex. i fråga om ålder. Sedan försöker man fylla varje cell och fördela informanterna jämnt över hela tabellen.

Populationen för denna undersökning begränsades till finlandssvenska lärare som arbetar på förskolan eller i årskurserna 1–6 redan när jag formulerade syftet. Denna population är stor och därför bestämde jag mig för att göra undersökningen med ett begränsat urval. För att hitta informanter tog jag kontakt med rektorn vid ca 50 finlandssvenska skolor med årskurserna 1–6 eller F–6. På en del av dessa skolor visste jag att utomhuspedagogik används, men inte på alla. De skolor där jag inte visste att utomhuspedagogik används valdes ut på måfå. I brevet till rektorerna berättades kort om utomhuspedagogik, vad som är syftet med studien och om behovet av informanter (se bilaga 1). Informanterna måste uppfylla vissa krav, bland annat att de använder sig av eller att de under de tre senaste åren under minst ett läsår regelbundet använt sig av, utomhuspedagogik i sin undervisning och jobbar i årskurserna F–6. Rektorerna informerades också om att medverkan i studien är frivilligt och att informanten när som helst kan välja att avbryta sin medverkan, liksom att all information som informanterna ger behandlas konfidentiellt.

De rektorer som visste att deras lärare använder sig av utomhuspedagogik vidarebefodrade meddelandet till de aktuella lärarna. Slutligen visade nio lärare intresse för att delta i studien. En av dessa lärare valdes bort för att hon jobbade på samma skola som en av de andra informanterna och för att vi inte kunde hitta en intervjuetid som passade oss båda. Informanterna för studien beskrivs närmare i inledningen till resultatredovisningen (se kapitel 5.1). Urvalsprocessen för denna studie har delvis gjorts genom ett strategiskt urval eftersom speciellt en geografisk spridning, liksom en spridning över de olika årskurserna bland informanterna eftersträvats. Urvalet av informanter kan delvis också ses som ett bekvämlighetsurval, eftersom jag visste att en del av undervisningen genomförs med hjälp av utomhuspedagogik på några av de skolor dit jag skickade en förfrågan om medverkan i min studie. Ett bekvämlighetsurval är enligt Trost (2010, s. 140–141) en praktisk metod, där man utgår från informanter som man vet att kan inkluderas i

undersökningspopulationen. Ett bekvämlighetsurval är inte representativt i statistisk mening, men syftet med kvalitativa studier är å andra sidan enligt Trost (2010, s. 140–141) att hitta variation och mönster inom den population man undersöker.

3.4 Bearbetning och analys av data

Det data som insamlades via intervjuer har transkriberats och analyserats med meningskategorisering som metod. I det följande beskrivs hur transkriptionen och analysarbetet gått till. Alexandersson (1994, s. 126) beskriver analysarbetet som en process där forskaren först urskiljer helheten för att sedan kunna identifiera och beskriva de enskilda delarna. Målet är att förstå delarnas relation till varandra och till helheten, vilket kan förknippas med den hermeneutiska traditionen. Hela analysprocessen är selektiv, eftersom endast de delar som kan relateras till undersökningens syfte analyseras och resten sorteras bort.

Enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 98–99) innebär transkribering att man skapar något nytt som ska representera det som blivit sagt under intervjutillfället. Tholander och Cekaite Thunqvist (2009, s. 163) betonar vikten av att vara konsekvent vid transkriberingen av intervjuer och att följa samma mönster för alla intervjuer. Forskaren väljer med andra ord en viss nivå av noggrannhet som han eller hon sedan håller fast vid. Det är också viktigt att på förhand försäkra sig om att den tekniska utrustningen fungerar och ger ljudfiler av bra kvalitet, som är lätta att avlyssna och transkribera. Intervjuerna har omskrivits till standardsvenska i syfte att förbättra läsbarheten både med tanke på analysarbetet och med tanke på infogning av citat i resultatredovisningen. Det centrala i intervjuerna är vad informanterna berättar, inte hur och på vilket sätt de berättar. Därför har det inte varit väsentligt att få med alla nyanser av interaktionen mellan mig som forskare och informanten i transkriptionen. Jag har istället försökt fånga meningen i det som de berättar och omvandla det till standardsvenska.

Dahlgren och Johansson (2009, s. 126–131) presenterar en modell för meningskategorisering som en analysmetod i sju steg. Alexandersson (1994, s. 125–128) har gjort en liknande modell med fyra faser. De två modellerna utgår från en fenomenografisk forskningsansats, men analysmodellerna är tillämpbara även inom övrig kvalitativ forskning. Båda modellerna är i stort sett likadana, med den

skillnaden att Alexanderssons modell är mera komprimerad. I mitt analysarbete har jag utgått från Dahlgrens och Johanssons modell, men kompletterat med Alexanderssons tankar kring de olika stegen i processen.

Det första steget i Dahlgrens och Johanssons (2009, s. 126–131) analysmodell handlar om att läsa igenom transkriptionerna flera varv för att bekanta sig med och få en *helhetsbild av materialet*. Det andra steget kallas för *kondensation* och innebär att man försöker identifiera de mest *betydelsefulla passagerna* som svarar mot undersökningens syfte. Dessa kan klippas ut. I det tredje steget sker en jämförelse mellan de olika passagerna, när man försöker hitta *kvalitativa likheter och skillnader i utsagorna*. Det fjärde steget handlar om att *gruppera likheterna och skillnaderna*, det vill säga ordna dem i beskrivningskategorier. De olika kategorierna bör definieras med tanke på hur de skiljer sig från varandra. Varje kategori bör också få en kort beskrivning av dess karaktär. I det femte steget försöker forskaren finna *essensen*, det vill säga likheterna, i kategorierna. Denna fas kännetecknas av en gränsdragning mellan de olika kategorierna och bestämmande av hur stor variationen inom en kategori får vara utan att en ny kategori bildas. Det sjätte steget gäller *namngivning av kategorierna*. Beteckningen för en kategori ska vara kort och fånga det som kännetecknar kategorin. Det sista steget benämns som en *kontrastiv fas* och innebär att forskaren granskar alla de i början utklippta passagerna för att kontrollera om de skulle platsa i fler än en av kategorierna. Alexandersson (1994, s. 126–127) påpekar att de olika kategorierna kvalitativt ska skilja sig från varandra och att det inte ska förekomma överlappning mellan dem. Varje kategori ska vara utömmande, och det sista steget brukar därför ofta leda till att kategorierna förs ihop till färre än tidigare (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 126–131).

Analysarbetet för denna studie började med transkriberingen av intervjuerna. Redan i det skedet började jag ta in och bearbeta det som informanterna berättade. Sedan läste jag igenom hela materialet ytterligare två gånger för att få en helhetsbild av det. Samtidigt som jag läste började jag dela upp det i enlighet med mina forskningsfrågor. För att besvara forskningsfrågorna bildades fem olika kategorisystem; en för varje forskningsfråga och två för den tredje frågan om möjligheter och utmaningar med utomhuspedagogik. Varje tema märktes, till exempel utmaningar vid utomhuspedagogik, med egna färger för att underlätta navigationen i materialet. Nästa steg var att bearbeta materialet för en

forskningsfråga åt gången. Jag började med den första forskningsfrågan om lärarnas syfte med utomhuspedagogik och läste allt som berörde det en gång till, samtidigt som jag markerade olika syften, eller olika typer av utsagor om syftet, med olika färger. Detta kan ses som steg två i jämförelse med Dahlgrens och Johansson (2009, s. 126–131) beskrivning av analysarbetet. Det tredje och fjärde steget handlar om att jämföra kvalitativa likheter och skillnader mellan de identifierade utsagorna och gruppera dem till kategorier. Angående lärares syfte med utomhuspedagogik bildades först åtta olika kategorier. Det femte och det sjunde steget handlar dock om att definiera kategorierna, dra gränser mellan dem och granska dem så de inte överlappar varandra. Detta medförde att de åtta kategorierna sammanställdes till tre större helheter varav vissa delades in i aspekter för att visa på variationen inom kategorin. I det sjätte steget försökte jag namnge kategorierna med ett kort namn som sammanfattar varje kategoris särdrag. Materialet för de andra forskningsfrågorna har analyserats på liknande sätt.

Sammanställningen av beskrivningskategorierna utgör undersökningens totala utfallsrum och således dess resultat (Alexandersson, 1994, s. 127). De olika kategorierna ger uttryck för olika uppfattningar om samma fenomen och kan vara ordnade horisontellt eller hierarkiskt. En horisontell ordning mellan kategorierna innebär att alla kategorier är likvärdiga, medan en hierarkisk ordning innebär att någon av kategorierna är bättre än de andra. Utfallsrummet i denna studie utgörs av sammanställningen av beskrivningskategorier för de fyra forskningsfrågorna. Beskrivningskategorierna är horisontellt ordnade. I enlighet med den hermeneutiska forskningstraditionen sammansmälter resultaten från denna studie och studiens kontext, det vill säga med min förförståelse och tidigare forskning, i diskussionskapitlet och skapar då en ny förståelsehorisont, som också kan ses som ett resultat.

3.5 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etik

Vid kvalitativ forskning behöver ett antal kvalitetskriterier uppfyllas för att studien ska kunna klassas som en god kvalitativ studie. Inom olika vetenskapsgrenar och vetenskapsteoretiska perspektiv betonas lite olika kvalitetskriterier, men de två mest centrala kriterierna berör studiens reliabilitet och validitet (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 32–36). Forskningsprocessen för denna studie har inletts med att jag läst in

mig på teori kring utomhuspedagogik och bekantat mig med forskningsresultat på området, liksom litteratur om kvalitativ forskning och intervjumetodik i syfte att kunna göra en relevant undersökning och använda lämpliga metoder och således öka undersökningens reliabilitet och validitet. Begreppen reliabilitet och validitet har sitt ursprung i den kvantitativa forskningen, och därför kan användningen av dem ses som problematisk inom kvalitativ forskning, eftersom kvalitativ forskning inte kan standardiseras på samma sätt som kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 263; Patel & Davidson, 2003, s. 103). Kvale och Brinkmann (2009, s. 263) understryker ändå att begreppen inte bör förkastas utan bearbetas till sådana former som är relevanta för kvalitativ forskning. Därför används även begreppen tillförlitlighet och trovärdighet vid sidan om reliabilitet och validitet inom terminologin för kvalitativ forskning. Enligt Svensson och Starrin (1996, s. 210) finns det ett tydligt samband mellan reliabilitet och validitet, vilket innebär att reliabiliteten i en kvalitativ forskning inte kan studeras skilt från validiteten.

Reliabilitet

Forsberg och Wengström (2013, s. 104) definierar reliabilitet utgående från huruvida mätmetoden skulle ge samma utslag om fenomenet i fråga vid upprepad mätning, alltså vid ett annat tillfälle och för en annan forskare, sett till att omständigheterna i övrigt är desamma. Trost (2010, s. 132) tar upp problematiken kring reliabilitet i samband med kvalitativa intervjuer. Vidare menar Trost att hög reliabilitet förutsätter att förhållandena kring undersökningen är standardiserade och att slumpen inte kan påverka resultatet. Detta är väsentligt inom den kvantitativa forskningen, men knappast möjligt i lika hög grad när man vill förstå hur informanten tänker kring ett fenomen. Människan är enligt Trost (2010, s. 132) inte en statisk varelse som kan förväntas svara samma sak varje gång hon får samma fråga, utan en varelse som hela tiden förändrar sina föreställningar och värderingar som en följd av nya erfarenheter.

För att höja reliabiliteten i en kvalitativ undersökning, och således möjligheten för en annan forskare att komma till samma resultat, behöver hela undersökningsprocessen vara mycket väl beskriven. Justesen och Mik-Meyer (2011, s. 32–36) tar upp betydelsen av transparens eller genomskinlighet, vilket innebär att forskaren tydligt redogör för och motiverar de val som gjorts angående datainsamlingsmetod och analysförfarande. Reliabiliteten hänför sig enligt Justesen och Mik-Meyer även till undersökningens konsistens, vilket handlar om att begrepp och teorier används på

samma sätt genom hela avhandlingen, vilket förutsätter precision och en klar definition av begrepp. Som forskare har jag strävat till att beakta dessa aspekter för att höja studiens transparens och således dess reliabilitet. I avsnittet om intervju som datainsamlingsmetod och i avsnittet om bearbetning och analys av data kan mina metodologiska tillvägagångssätt och motiveringar till dessa studeras. Centrala begrepp för denna studie utreds och definieras i det andra teorikapitlet.

Reliabilitet gäller enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 263) hela forskningsprocessen; såväl själva undersökningen, som analysen av data och framställningen av resultat. För att höja reliabiliteten eller tillförlitligheten vid själva intervjutillfället kan forskaren höja intervjuens standardiseringsgrad och utarbeta en intervjumanual med färdiga frågor som ställs till alla informanter i samma ordning. Ett sådant tillvägagångssätt höjer enligt Patel och Davidson (2003, s. 101) tillförlitligheten, eftersom en intervjumanual gör det lättare för en annan forskare att mäta samma fenomen vid ett annat tillfälle. Reliabiliteten eller tillförlitligheten vid intervjutillfället kan enligt Patel och Davidson (2003, s. 101) också höjas genom inspelning av intervjun. När materialet är inspelat kan det transkriberas för att underlätta analysprocessen och göra den mer tillförlitlig.

Vid genomförandet av denna studie har bland annat en intervjumanual (se bilaga 2) använts och inspelning av intervjuerna gjorts, i syfte att höja tillförlitligheten. Intervjumanualen gjordes upp på förhand utgående från studiens syfte och forskningsfrågor och har använts vid samtliga intervjutillfällen. Intervjuerna spelades in såväl med en diktafon som med mobiltelefon för att säkerställa en god kvalitet. Före de riktiga intervjuerna gjordes, testades inspelningstekniken i samband med pilotintervjun. Vid transkriberingen av datamaterialet har samma principer följts för samtliga intervjuer.

Validitet

Kvale och Brinkmann (2009, s. 264) talar om validitetsbegreppets bakgrund. Enligt dem innebär validitet i vanligt språkbruk huruvida ett argument är välgrundat, övertygande och giltigt. I vetenskapliga sammanhang berör validiteten en methods förmåga att undersöka det den påstås undersöka. Forsberg och Wengström (2013, s. 106) beskriver validitet som ett instruments förmåga att mäta det som forskaren avser att mäta. Enligt Eriksson och Wiedersheim-Paul (2011, s. 61) är god validitet, som i vissa fall benämns trovärdighet, den viktigaste egenskapen hos ett mätinstrument.

Oavsett hur noggrant mätningen genomförs, blir resultatet missvisande om mätinstrumentet inte mäter det som forskaren avser att mäta. Vid kvalitativ forskning gäller validitetsbegreppet enligt Patel och Davidson (2003, s. 103–106), samt enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 264) hela forskningsprocessen; ända från formulering av problem och syfte till forskarens förförståelse, teoretisk bakgrund, val av informanter, studiens genomförande, analysprocessen och redovisning av resultat. Patel och Davidson (2003, s. 103–106) tar upp betydelsen av att forskaren noggrant redogör för hela forskningsprocessen, så att läsaren får en uppfattning om de metodologiska val som gjorts och själv kan bedöma undersökningens validitet.

Validitet eller trovärdighet beskrivs av Larsson utgående från fem kriterier (2005, s. 16–26). Det första, *diskurskriteriet*, kan förklaras som resultatets hållbarhet vid prövning eller vid jämförelse med alla alternativa resonemang. Om forskaren genom undersökningen kommer fram till sådana slutsatser som inte kan förkastas av andra forskare inom den aktuella vetenskapliga disciplinen, så kan undersökningen anses hålla god kvalitet. Det andra kriteriet, som hänför sig till studiens *heuristiska värde*, ställer krav på att undersökningen ska bidra med något nytt till läsaren, och framställningen av resultatet blir således av stor vikt. En studie med ett högt heuristiskt värde skapar ett nytt sätt att se på verkligheten och nya banor för människans tankegångar. Det kan handla om nya begrepp, nya mekanismer eller att ett fenomen kan relateras till ett sammanhang som gör fenomenet ifråga lättare att förstå. Studien förmedlar alltså en bild av verkligheten som människor övertygas av och tar till sig. Den heuristiska kvaliteten är mycket central i kvalitativa studier. Den *empiriska förankringen*, som utgör det tredje kriteriet och som ibland också kallas *korrespondenskriterium*, uppmärksammar huruvida forskarens tolkning av data överensstämmer med den verklighet där data samlats in. Som forskare måste man ha bevis för det som man presenterar som en rimlig tolkning. Förankringen i empiriskt material är en förutsättning för att man ska kunna tala om empirisk forskning. *Konsistenskriteriet* är av särskild vikt inom den hermeneutiska traditionen och hänför sig till den hermeneutiska spiralen, eftersom det handlar om hur delarna tillsammans bildar en helhet och hur helheten i sin tur ger betydelse åt delarna. En kvalitativt god studie kännetecknas av att det förekommer så få motsägelser som möjligt mellan såväl tolkningen (helheten) och det empiriska data (delarna), som mellan de olika delarna i studien. Det sista kriteriet som Larsson (2005, s. 16–26) tar upp är det *pragmatiska kriteriet*, som berör de konsekvenser studien borde ge för vidare

forskning och arbetet ute på fältet. Detta kriterium är enligt Larsson (2005, s. 16–26) särskilt centralt inom pedagogisk forskning.

Jag har stävat efter att i så stor grad som möjligt uppfylla dessa kriterier i syfte att höja trovärdigheten för min undersökning. *Diskurskriteriet* har beaktats bland annat vid analysen av data och skapandet av meningskategorier. Kategoriernas omfattning, avgränsning och benämningar har noga övervägts och vilar på stadiga argument, vilket minimerar risken för att någon annan skulle kunna förkasta dem. Det *heuristiska värdet* ligger främst i den nya kunskap som studien ger angående den inverkan som utomhuspedagogik enligt de intervjuade lärarna har på elever med specialpedagogiska behov. Studien har en empirisk förankring i de intervjuer som ligger som grund för analysen och resultatredovisningen. Förankringen i det empiriska materialet påvisas i resultatredovisningen genom citat av informanterna, som exemplifierar och bestyrker tolkningen och slutsatser dragna utgående från den. *Konsistenskriteriet* har beaktats genom att datamaterialet bearbetats ingående. Varje gång jag som forskare gått igenom materialet har min förståelse fördjupats, vilket bidragit till att bilda en nyanserad och sammanhängande helhet. Detta är kännetecknande för en hermeneutisk tolkning. Det *pragmatiska kriteriet* uppnås genom att studien ger ny kunskap om utomhuspedagogik och om arbetet med barn med specialpedagogiska behov. De praktiska konsekvenserna för arbetet på fältet diskuteras i den avslutande diskussionen (se kapitel 6.4 Slutsatser och studiens betydelse för det pedagogiska fältet).

I övrigt har jag har strävat efter att beakta undersökningens validitet genom att anpassa datainsamlingsmetoden och intervjufrågorna efter syftet och forskningsfrågorna. Varje intervjufråga anknyter till någon av forskningsfrågorna, och på samma sätt finns det åtminstone en intervjufråga som svarar mot var och en av forskningsfrågorna. Jag har noggrant övervägt ordval och formuleringar vid uppgörandet av intervjufrågor, för att informanterna i så hög grad som möjligt ska uppfatta frågorna så som de är avsedda. För att höja validiteten gjordes också en pilotundersökning (jfr Olsson & Sörensen, 2007, s. 29).

Generaliserbarhet

När resultaten för en undersökning bedöms som reliabla och valida i tillräckligt hög grad, går man vidare med frågan huruvida de kan överföras till andra situationer och

undersökningspersoner (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 280–285). När generaliserbarheten för en undersökning bedöms beaktar man enligt Fejes och Thornberg (2009, s. 228–233) i hur hög grad resultatet kan tillämpas på personer eller situationer som inte inkluderats i studien.

Representanter för kvantitativ forskning argumenterar enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 280–285) ofta för att en studies värde och användbarhet är beroende av i hur hög grad resultatet är generaliserbart. Då avses statistisk generalisering, vilket innebär att de personer som deltar i undersökningen måste utgöra ett slumpmässigt utvalt stickprov som representerar hela den population som undersökningen omfattar. Inom kvalitativ forskning görs ofta ett fåtal intervjuer eller deltagande observationer. Kritikerna anser då att resultatet från sådana undersökningar är omöjliga att generalisera till samtliga andra personer, fall eller miljöer. Statistisk generalisering kan enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 280–285) tillämpas även på intervjustudier med ett litet sampel i sådana fall där samplet är slumpmässigt utvalt. Om samplet däremot består av sådana som frivilligt ställt upp för en intervju är resultatet inte längre statistiskt generaliserbart.

Frågan för kvalitativa forskare blir då när och hur man kan generalisera. Istället för att använda den statistiska generaliseringen har kvalitativa forskare tvingats utarbeta andra former för generalisering, som enligt Fejes och Thornberg (2009, s. 228–233) utgår från att den kvalitativa forskningen bidrar med nya perspektiv att se på omvärlden, istället för ultimata sanningar som gäller i alla situationer. De nämner fyra former av generalisering som kan tillämpas vid kvalitativa studier; *analytisk generalisering*, *situerad generalisering*, *användargeneralisering* och *generalisering på metanivå*. Den *analytiska generaliseringen* innebär att man bedömer huruvida forskningsresultatet kan ge vägledning om vad som kan hända i en annan situation. Lokala kännetecken för den aktuella studien beaktas och man gör försiktiga spekulationer om hur resultaten kunde tillämpas på personer eller situationer med liknande kännetecken. Med *situerad generalisering* (Larsson, 2009, s. 32–35) förstås att den kvalitativa forskningen ger oss nya gestaltningar som hjälper oss att förstå en egenskap hos ett fenomen som vi tidigare inte varit medvetna om. När läsaren av en studie har resultatet av den i åtanke i möte med omvärlden, kan han eller hon upptäcka att gestaltningen från den aktuella studien passar in även i andra sammanhang och således bli mer medveten om hur omvärlden är beskaffad. Den

situerade generaliseringen blir aktuell när läsaren av en studie känner igen gestaltningen i ett annat fall och på så sätt kan resultatet anses vara situerat.

Såväl Fejes och Thornberg (2009, s. 228–233) som Kvale (1997, s. 211–212) tar upp frågan om vems uppgift det är att bedöma generaliserbarheten för en undersökning; forskarens eller läsarens. I hur hög grad ska forskaren argumentera för studiens generaliserbarhet och hur mycket ska lämnas åt läsaren och användaren av studien att bedöma? Den generalisering som i samtliga fall görs av användaren i någon mån kan ses som en tolkande länk mellan forskningsresultatet och de nya situationer det kan tillämpas i och kallas ibland för *användargeneralisering*. Oberoende av om större vikt läggs vid användargeneraliseringen eller vid att forskaren argumenterar för generaliserbarheten, är det viktigt att forskaren reflekterar över och visar på belägg på om och varför studien är generaliserbar i nya situationer, så att läsaren har något att utgå ifrån vid sin egen bedömning. *Generalisering på metanivå* innebär att insikten om hur det kan vara att leva under vissa villkor generaliseras genom läsarens egen tolkningsprocess (Sjöström, refererad i Fejes och Thornberg, 2009, s. 228–233).

Vid granskning av denna studie är den analytiska och den situerade generaliseringen de mest tillämpbara modellerna. Eftersom urvalet inte är ett slumpmässigt stickprov är resultatet inte generaliserbart i statistisk bemärkelse. Resultatet från studien kan däremot ge lärare på fältet vägledning om hur utomhuspedagogik kan vara en del av den övriga undervisningen och på vilket sätt utomhuspedagogik kan främja utveckling och inläring hos barn med olika specialpedagogiska behov. Ifråga om den situerade generaliseringen kan denna studie hjälpa lärare att förstå utomhuspedagogikens identitet och på så sätt öppna deras ögon för alternativa undervisningsformer.

Etik

Flertalet författare till forskningsmetodisk litteratur (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 77; Trost, 2010, s. 61; Patel & Davidson, 2003, s. 69–71; Olsson & Sörensen, 2007, s. 53) framhåller betydelsen av att etiska aspekter beaktas genomgående under hela forskningsprocessen. Varje forskare bär ett etiskt och juridiskt ansvar för att den egna studien håller hög kvalitet och följer god vetenskaplig praxis (Nyberg, 2012, s. 49). Forskningens syfte, att generera ny kunskap som blir samhället till nytta, hamnar enligt Nyberg (2012, s. 49) ibland i konflikt med etiska och moraliska principer om

att bemöta människans värdighet och personliga integritet. Studiens syfte måste alltid vägas mot informanternas integritet, vilket ofta görs genom att behandla den information som informanterna ger anonymt eller konfidentiellt. Med anonymitet menas enligt Patel och Davidson (2003, s. 70) att forskaren inte tillhandahåller några uppgifter om informanten som skulle kunna hjälpa forskaren att lista ut vem det är. Detta är knappast möjligt vid genomförande av en intervjustudie. Konfidentialitet å andra sidan innebär att forskaren vet vem som står bakom uttalandena, men att dessa data inte avslöjas vid rapporteringen av resultatet. Det är viktigt att inga som helst uppgifter som kunde leda fram till identifiering av informanten läcker ut.

Kvale och Brinkmann (2009, s. 79) tar upp några punkter angående etik kring intervjuforskningens olika skeden. I inledningsskedet är det viktigt att formulera problemställningen så att resultatet av undersökningen blir till gagn även för det sampel som den utförs bland. Före intervjuerna ska man säkra informanternas konfidentialitet och informera dem om vad deltagandet i studien innebär, vilka konsekvenser det kan få, samt om att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Vidare lyfter Kvale och Brinkmann (2009, s. 79) fram att forskare vid själva intervjusituationen måste överväga vilka konsekvenser intervjutillfället orsakar för informanten ifråga om till exempel stress och förändringar i informantens självuppfattning. Utskriften av intervjuerna ska kännetecknas av lojalitet mot informanternas muntliga utsagor och även här ska konfidentialiteten beaktas. I samband med analysen och rapporteringen av resultaten bör forskaren överväga hur djupgående studien kan tillåtas bli med hänsyn till informanternas integritet. Återigen måste informanternas konfidentialitet bevaras. En etiskt hållbar studie beaktar enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 79) också validitets- och reliabilitetsaspekter.

Kvale och Brinkmann (2009, s. 90–93) talar om forskarens roll vid intervjustudier och vilken inverkan den har på de etiska beslut som tas under forskningsprocessen samt på kvaliteten i de resultat som framkommer. Forskarens integritet; hennes erfarenhet, kunskap, kännedom om värdefrågor och etiska principer liksom hennes hederlighet, är den avgörande faktorn för att hjälpa henne överväga vetenskapliga och etiska aspekter mot varandra. Till de etiska förväntningarna hör vidare enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 90–93) också en strävan efter att skapa vetenskaplig kunskap av så hög kvalitet som möjligt, vilket innebär att den ska vara korrekt och

representativ för det aktuella forskningsområdet; hela forskningsprocessen ska vara transparent och undersökningsmetoderna så trovärdiga och tillförlitliga som möjligt.

God forskningspraxis innebär enligt Nyberg (2012, s. 52–54) bland annat att undvika fusk och plagiering. Med plagiering menas att forskaren framställer någon annans text eller kunskap som sin egen; alltså citerar eller refererar till någon utan att ange källan. Fusk å sin sida innebär bland annat att forskaren förvränger data. Vid förvrängning av data väljer forskaren ut eller utesluter vissa data, eller drar slutsatser utgående från endast en del av resultatet. En annan form av fusk är fabricering av data, vilket innebär att forskaren hittar på data utan vetenskaplig grund. Om en forskare undviker att följa god vetenskaplig praxis påverkar det hela vetenskapssamfundets trovärdighet negativt.

I denna studie har jag strävat efter att beakta de forskningsetiska aspekterna genom att redan i inledningsskedet informera rektorerna och lärarna om studiens syfte, hur den genomförs och vad informanternas medverkan innebär för dem (se bilaga 1). Under hela forskningsprocessen har informanternas konfidentialitet bevarats, genom bland annat fingerade namn i resultatredovisningen. Vid transkriberingen av intervjuerna har jag strävat efter att i så hög grad som möjligt fånga informanternas verkliga mening om fenomenet och på så sätt förbli lojal mot informanterna och göra resultatet mer trovärdigt. Jag har också försökt följa god forskningspraxis genom att undvika plagiering, alltid ange källan till information, samt presentera alla data så som de framkommer i undersökningen utan att låta min egen åsikt i frågan påverka återgivningen.

5 Resultatredovisning

I följande kapitel presenteras studiens resultat. Inledningsvis beskrivs studiens informanter närmare, varefter resultatredovisningen tar vid. Resultaten presenteras utgående från forskningsfrågorna. Slutligen sammanfattas de centrala resultaten.

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur finlandssvenska lärare ser på utomhuspedagogikens möjligheter, utmaningar och effekter, samt att studera deras tillämpning av utomhuspedagogik i årskurserna F–6.

Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. I vilket syfte använder finlandssvenska lärare utomhuspedagogik?
2. Vilka metoder använder finlandssvenska lärare vid utomhuspedagogik?
3. Vilka möjligheter och utmaningar innebär utomhuspedagogik för undervisningen?
4. Hurdana effekter upplever lärarna att utomhuspedagogik har på elever med specialpedagogiska behov?

Forskningsfrågorna utgör grunden för resultatredovisningen och avhandlas en åt gången i de följande avsnitten, vars rubriker har sin grund i forskningsfrågorna. Eftersom meningskategorisering fungerat som analysmetod, har materialanalysen resulterat i fem olika kategorisystem med beskrivningskategorier, där jag strävar till att visa på variationen i informanternas utsagor. En del av kategorierna har aspekter för att ytterligare nyansera resultatet. Varje forskningsfråga redovisas separat och har ett eget kategorisystem. Den tredje forskningsfrågan har två kategorisystem, ett för möjligheter och ett för utmaningar vid utomhuspedagogik. Beskrivningskategorierna åskådliggörs genom tabeller där spridningen mellan kategorierna framgår. Flera av informanterna har uppgett flera svar på en del av frågorna, vilket medför att det totala antalet utsagor i ett kategorisystem i samtliga fall är fler än antalet informanter. Kategorierna belyses med citat som är kursiverade och indragna i marginalerna. I citaten förekommer tre punkter (...) på flertalet ställen. Dessa punkter anger att informanten tvekat, hållit en paus, eller avslutat sin utläggning mitt i en mening. De kan också ange att något informanten sagt utelämnats. Vid parenteser () har informanten nämnt något kännetecken, till exempel ett namn eller en ort, som utelämnats i citatet. Inom parentesen förklaras kännetecknets karaktär. Där

hakparenteser ([]) förekommer tydliggörs något informanten sagt. I slutet av varje citat anges i vilken eller i vilka klasser ifrågavarande lärare undervisar eller i vissa fall har undervisat.

5.1 Beskrivning av informanterna

Informanterna (se tabell 2) är åtta finlandssvenska lärare som jobbar i årskurserna F–6 och som just nu regelbundet genomför, eller under de tre senaste åren under en period på minst ett läsår, regelbundet genomfört en del av undervisningen genom utomhuspedagogik. En av de intervjuade lärarna jobbar som resurslärare, två jobbar på förskolan, varav den ena även som timlärare i årskurs ett och den andra fungerar som dragare för en friluftsklubb riktad till elever i årskurs 4–6. De övriga fem lärarna jobbar, eller har jobbat, som klasslärare i årskurserna 1–6. En av de fem klasslärarna jobbar inte längre. Det bör påpekas att många av de lärare som deltagit i studien jobbat med utomhuspedagogik i många år. Det som de berättat under intervjuerna berör nödvändigtvis inte detta läsår och den klass de jobbar med just nu. Av informanterna jobbar två i Egentliga Finland, två i Nyland och fyra i Österbotten. Skolorna som informanterna jobbar på befinner sig såväl i urbana som i rurala miljöer och är indelade enligt storlek i små skolor (< 50 elever), medelstora skolor (50–150 elever) och stora skolor (> 150 elever). Bland informanterna förekommer en spridning över de olika årskurserna på F–6. Alla informanter anges i studien med fingerade namn.

Tabell 2. Beskrivning av informanterna

Informant (fingerade namn)	Arbetsuppgift:	Undervisar i åk:	Landskap	Skolans storlek
Linda	Klasslärare	3–4	Egentliga Finland	Medelstor
Nina	Klasslärare	1	Egentliga Finland	Medelstor
Agnes	Resurslärare	1–6	Nyland	Medelstor
Minna	Klasslärare	6	Nyland	Stor
Astrid	Klasslärare	1–6	Österbotten	Liten
Ingrid	Förskollärare, timlärare i åk 1	F–1	Österbotten	Liten
Selma	Förskollärare, dragare av friluftsklubb för åk 4–6	F	Österbotten	Stor
Martin	Klasslärare	1–6	Österbotten	Liten

Som bakgrundsinformation till resultatet, inleds redovisningen med en beskrivning av variationen i mängden utomhuspedagogik som informanterna utövar tillsammans med sina elever. Många av lärarna berättar att det varierat mycket från år till år i hur stor utsträckning de använt sig av utomhuspedagogik. På samma sätt är vissa lärare utomhus tillsammans med sina elever mera under våren och hösten, medan andra lärare är utomhus regelbundet året runt. På en del skolor har man skapat ett system där alla klasser är utomhus till exempel två lektioner per vecka eller där hela skolan har ett visst antal utedagar varje termin. Andra lärare går ut mera sporadiskt med sin klass nu och då när det passar in i den övriga undervisningen. Den tid som lärarna tillbringar utomhus med sina elever varierar allt från delar av en lektion till en förmiddag, en hel dag, eller till och med flera dagar under lägerskolor. En del av lärarna går ut mest inom ramen för gymnastik och miljö- och naturkunskap, men många undervisar även matematik, modersmål och övriga ämnen utomhus. Så här berättar Astrid om hur de jobbar i hennes skola:

Varje månad skulle jag säga att vi använder det [utomhuspedagogik] i någon form, antingen i lite mindre omfattning, eller så att vi har riktiga planerade friluftsdagar när vi agerar utifrån ett större tema. Idag hade jag miljö- och naturlektion för ettan och tvåan. Vi skulle börja på ett nytt kapitel om våren. Så jag gjorde så att vi inte ens öppnade böckerna, utan vi gick en vårpromenad, det första vi gjorde. Vi var ute en timme, och sedan när vi var tillbaka i klassrummet så då först började vi teoretisera det som vi hade upplevt. Det är ett exempel på en mindre form som vi gör i princip hela tiden i vardagen. Sen har vi ganska ofta sådana här lite större friluftsdagar, när vi har planerat att vi är borta riktigt heldagar. (Astrid, klasslärare och timlärare, åk 1–6)

Vid intervjuerna framkom det också att många av informanterna har ett eget naturintresse, som funnits med allt sedan deras egen studietid och de första åren som lärare. Utomhuspedagogik har därför varit ett naturligt sätt för dem att använda och utveckla sina intressen och styrkor i sitt arbete.

5.2 Lärares syfte med utomhuspedagogik

I detta avsnitt redovisas resultaten för den första forskningsfrågan. De flesta av de intervjuade lärarna uppger flera syften till att de använder utomhuspedagogik. Tre kategorier bildades för att beskriva lärares olika syften med utomhuspedagogik (se tabell 3). Kategorierna är följande: A. Didaktiska syften, B. Syfte att öka mängden rörelse under skoldagen och C. Syfte att träna sociala färdigheter.

Tabell 3. Lärares syfte med användningen av utomhuspedagogik

Kategori	Aspekt	Antal utsagor	Antal informanter
A. Didaktiska syften	Skapa en varierad undervisning	3	7
	Använda skogen som klassrum	2	
	Öka den multisensoriska inläringen	2	
	Inspirera eleverna	2	
	Förbättra elevernas ämneskunskaper och färdigheter	1	
	Tillgodose olika lärstilar	1	
B. Syfte att öka mängden rörelse under skoldagen		4	4
C. Syfte att träna sociala färdigheter		2	2

A. Didaktiska syften

I denna kategori har olika syften för utomhuspedagogik som på något sätt berör didaktiska aspekter av undervisningen inkluderats. Följande aspekter angående didaktiska syften framkommer: skapa en varierad undervisning, använda skogen som klassrum, öka den multisensoriska inläringen, inspirera eleverna, förbättra elevernas ämneskunskaper och färdigheter, samt tillgodose olika lärstilar.

Flera lärare använder utomhuspedagogik för att skapa en *varierad undervisning*, skapa omväxling och ge barnen ett avbrott i sittandet. Linda berättar om sitt syfte med utomhuspedagogik:

Att luckra upp, göra skoldagen bättre liksom. Rörelse, frisk luft, variation. ... Jag tycker ju att det här är viktigt! Och jag har tyckt det hela mitt liv. Jag tror ju inte på det att små barn orkar sitta... det är jättemånga som inte orkar sitta. Jag tror ju att vi måste variera oss helt enkelt! (Linda, klasslärare, åk 3–4)

Två av lärarna vill *använda skogen som klassrum* för att göra undervisningen mer konkret och autentisk och på så sätt hjälpa eleverna att ta till sig kunskap. Ingrid säger så här:

Det är lättare att lära sig om granen om du står och håller i en gran, och olika växter och djur och sånt. Förstås ser man inte så många djur, men det är lättare att fantisera att här kan det gå en björn, här kan det gå en älg... (Ingrid, förskollärare och timlärare i åk 1)

Syftet att *öka den multisensoriska inläringen* framkommer på lite olika sätt hos två av lärarna. Dels vill de befästa kunskapen bättre och skapa en grund för lärande

genom olika sinnen, och dels vill de *tillgodose olika inlärningsstilar* hos eleverna. Astrid säger så här om bakgrunden till att hon använder utomhuspedagogik:

Det är för att jag vill varva och få med så många inlärningsstilar som möjligt. ... När man arbetar mycket teoretiskt med böcker, så gynnar det ju dem som har lätt för att ta till sig tryckt text och lätt för att uttrycka sig i skrift och lätt med läsförståelse. Men de som föredrar den kinestetiska inlärningsstilen, att de ska få uppleva med alla sinnen och hela kroppen, så det är ju lika viktigt att de ska få ta del av det. (Astrid, klasslärare och timplärare, åk 1–6)

Två av lärarna vill *inspirera eleverna* genom att flytta undervisningen utomhus, och ytterligare en är övertygad om att utomhuspedagogik kan användas för att *förbättra elevernas ämneskunskaper och färdigheter*.

B. Syfte att öka mängden rörelse under skoldagen

Denna kategori består av utsagor från de fyra lärare som med hjälp av utomhuspedagogik vill öka mängden rörelse under skoldagen. De hänvisar till att barn sitter väldigt mycket, både överlag och framför skärmar, och tror på den positiva effekt rörelse har på eleverna. Så här säger Linda:

Nå, ja tycker ju för det första att barn sitter för mycket. ... Syftet har nu egentligen varit det att jag vill ha en rörligare undervisning, jag upplever att barn inte lär sig så jättebra med att sitta. Eller de lär sig flera saker helt enkelt om de också får vara ute och göra något. (Linda, klasslärare, åk 3–4)

Med andra ord anser Linda att barn inte lär sig så bra när de sitter. Hon vill öka mängden fysisk aktivitet under skoldagen genom utomhuspedagogik och tror att utomhuspedagogik kan innebära inlärningsmässiga fördelar för eleverna.

C. Syfte att träna sociala färdigheter

Två av lärarna nämner i korthet den träning i sociala färdigheter som utomhuspedagogik ofta medför som ett syfte till att de använder sig av det.

5.3 Metoder och arbetssätt vid utomhuspedagogik

Detta avsnitt svarar på den andra forskningsfrågan, där analysen av materialet resulterade i kunskap om en stor mängd olika metoder och arbetssätt som finlandssvenska lärare använder inom ramen för utomhuspedagogik. Fem kategorier bildades: A. Ämnesrelaterad verksamhet, B. Fysisk aktivitet, C. Lek, D. Lek

Samarbete och E. Lägerskolor och friluftsinriktad verksamhet. Flera av dessa kategorier utgörs i sin tur av flera aspekter (se tabell 4).

Tabell 4. Metoder och arbetssätt vid utomhuspedagogik

Kategori	Aspekt	Antal utsagor	Antalet informanter
A. Ämnesrelaterad verksamhet	Observerande och undersökande arbete	8	8
	För- och efterarbete i samband med utevistelsen	6	
	Helhetsskapande verksamhet	5	
	Uppgifter i anknytning till att skriva, läsa och lyssna	4	
	Modifierat klassrumsarbete	3	
	Kreativt arbete	2	
B. Fysisk aktivitet		8	8
C. Lek		6	6
D. Samarbete	Samarbetsövningar	3	5
	Arbete par- eller gruppvis	3	
E. Lägerskolor och friluftsinriktad verksamhet	Lägerskolor och utfärder	5	5
	Äventyr och utmaningar	2	
	Friluftsliv och miljöfostran	2	

A. Ämnesrelaterad verksamhet

Denna kategori utgörs av lärarnas kommentarer kring olika utomhuspedagogiska arbetssätt där ämnesinnehållet är i fokus. Hit inkluderas bland annat övningar, undersökande arbete, experiment och läs- och skrivuppgifter som är uppbyggda kring det aktuella lärandeinnehållet.

I anknytning till *observerande och undersökande arbete* nämner många lärare spårningar och promenader där eleverna ska komma fram till ett gemensamt svar på frågor genom att diskutera, utföra olika uppgifter, till exempel i anslutning till olika djur, eller iaktta naturen utgående från vissa anvisningar, till exempel ifråga om vårtecken eller en viss sorts växter. Ibland samlar eleverna naturmaterial för att sedan jobba vidare med det i klassen. En lärare ger exemplen att undersöka hur snön ser ut eller att fotografera svampar. En annan lärare nämner olika typer av ämnesdidaktiska övningar och ger som exempel att beräkna höjden på träd eller att beräkna hur stor

volymen är på en hektar skog. Flera av lärarna berättar att de brukar jobba med matematik utomhus. De räknar med stenar och kottar och jobbar med händelsekort där eleverna får olika uppgifter, till exempel att plocka en kvist som är längre än deras egen fot. Samtliga lärare använder observation och undersökande arbete som en del av utomhuspedagogiken. Två av lärarna nämner att de använder problemlösning vid uteundervisning. Här ger Linda ett exempel på hur de jobbat:

När vi hade om växter så hade vi en naturvandring, och då gick jag igenom före lite vad man kunde tänkas hitta. Och sen skulle de plocka exempel, men de hade inga böcker, utan vi bara... Och då gjorde de det i grupp och de bara liksom observerade helt enkelt och plockade. (Linda, klasslärare, åk 3–4)

Minna säger så här:

Mycket spårningar där det är frågan om att man ska diskutera. Till exempel att de ska göra en karta på marken med hjälp av rep, då har vi pratat om olika länder. (Minna, klasslärare, åk 6)

En stor del av lärarna berättar att utomhuspassen ofta kopplas samman med någon typ av *för- eller efterarbete* i klassrummet. Lärarna berättar att de till exempel gör undersökande arbete ute, för att sedan teoretisera och dokumentera det i klassen. För- och efterarbete till utevistelsen blir då en naturlig del av undervisningen. Ibland funderar lärarna tillsammans med eleverna på vad man skulle kunna tänkas hitta ute, till exempel under en vårpromenad, före själva promenaden. Ibland jobbar de teoretiskt med ett aktuellt tema inne i klassen och befäster det ute genom praktiska övningar. Ibland får eleverna göra ett arbetsblad inne om det som de lärt sig där ute, och ibland kanske de gör en bok till exempel om fåglar. Minna säger så här om betydelsen av för- och efterarbete:

Nå jag tror att det har stor betydelse egentligen, för att man måste nog ha någon sorts föruppfattning om vad som kommer att hända och få idéer och erfarenheter, och sen kommer man [eleven] till den där huvuddelen där man jobbar och lär sig, och sen ska man förstås reflektera över vad man har lärt sig och hur det var och vad man tyckte om det. Alla de här delarna är nog viktiga. ... Utomhuspedagogiken kan kanske inte vara en helhet i sig, utan jag tycker den är en del av ett större tema. (Minna, klasslärare, åk 6)

En annan lärare påpekar att för- och efterarbetet är viktigt för att behålla den röda tråden, medan ytterligare en annan nämner att man måste se sin undervisning som en helhet; det fungerar inte om man bara gör ett nedslag utan att förbereda eleverna.

Samtidigt lyfter en tredje lärare fram att man måste vara försiktig så man inte tröttnar ut eleverna med för- och efterarbete. Det är enligt läraren viktigt att ta fasta på upplevelsen ute och väva in för- och efterarbetet i det övriga klassrumsarbetet på ett professionellt sätt.

Flera lärare bygger upp undervisningen kring större temahelheter och satsar på *helhetsskapande verksamhet*. Arbetet kring ett tema kan bestå av arbete både inne och ute, såväl teoretiskt som praktiskt. Ofta vävs flera olika ämnen samman i temat. Astrid berättar att de hösten 2015 hade ett större projekt om cykel och trafik som sträckte sig över 2–3 veckor. Då ritade de kartor på skolvägen, trafikmärken, gick igenom cykelns delar, trafikregler, trafiksäkerhet med mera. Temat avslutades med en cykelutfärd till ett vindskydd på ungefär fem kilometers avstånd från skolan. Ett annat tema som samma lärare berättar om handlar om att eleverna plockade blåbär, bakade blåbärspaj och bjöd far- och morföräldrar på en utflykt till skogen. Under utflykten hade eleverna program och bjöd far- och morföräldrarna på blåbärspajen de bakat. Linda berättar så här om varför hon jobbar utgående från teman:

Det är så mycket som vi ska ta upp, så det blir lätt så jättesplittrat. Man måste nog lite anstränga sig och slå ihop saker och ting för annars så tappar vi liksom... helheterna förstår de [eleverna] bra om de är tillräckligt stora [helheterna], men om de blir för smått, så blir det bara en massa små pillig information, som många elever har svårt att hålla ihop. (Linda, klasslärare, åk 3–4)

En annan lärare berättar att hon under utomhuspassen brukar börja med en teoretisk genomgång av dagens tema, sedan får eleverna en uppgift att utföra i par eller mindre grupper, varefter de får leka fritt en stund innan det är dags för matsäck. Till sist brukar hon ännu berätta en saga eller läsa en bok, om vädret tillåter det. Flera lärare ger eleverna *uppgifter i anknytning till att skriva, läsa och lyssna*. En lärare berättar att hon brukar ha med böcker till skogen och att de har sagostund utomhus, medan en annan har skrivit dikter utomhus med eleverna. Två av lärarna gör *kreativt arbete* utomhus så att eleverna får hämta inspiration från omgivningen.

Tre av lärarna nämner att de ibland *modifierar klassrumsarbetet* så det passar de förhållanden som råder utomhus. Egentligen gör de samma sak som inne i klassrummet, men på ett lite annorlunda sätt. Agnes säger så här:

...så i stället har man lagt instruktionerna på andra sidan planen, så ska de springa i väg, läsa instruktionen och komma tillbaka. Så bara det där momentet att de gör samma sak som inne, bara att de inte märker att det är samma sak.
(Agnes, resurslärare, åk 1–6)

Agnes jobbar alltså med samma innehåll och struktur utomhus som inne i klassrummet, men modifierar arbetssättet så att det passar förhållandena under den aktuella lektionen.

B. Fysisk aktivitet

Samtliga intervjuade lärare ser fysisk aktivitet som en naturlig del av utomhuspedagogik. Lärarna berättar att eleverna är fysiskt aktiva för att ta sig fram, till exempel när de skidar, vandrar eller cyklar, liksom i samband med pulshöjande aktiviteter och lekar. En av lärarna berättar också att deras skola deltagit i olika motionskampanjer, såsom Folkhälsans Rörelsekvart. Då började varje morgon med en promenad runt elljusspåret. Flera av lärarna slår ibland ihop gymnastiklektionerna med utomhuslektionerna eller ser på gymnastiklektionerna som en del av den utomhuspedagogik de bedriver. Astrid och Linda säger så här:

På själva friluftsdagen cyklade vi tillsammans till en laavu [vindskydd], jag skulle gissa att det var kanske en fem-kilometers cykeltur. (Astrid, klasslärare och timlärare, åk 1–6)

Nå, för det första har vi varit fysiskt ganska aktiva, vi har simmat ... vi har haft orientering... (Linda, klasslärare, åk 3–4)

Med andra ord är fysisk aktivitet en självklar del i den utomhuspedagogik som lärarna i studien bedriver.

C. Lek

Denna kategori utgörs av olika typer av pedagogiska lekar som lärarna använder i samband med utomhuspedagogik för att främja elevernas inläring och utveckling. De menar att man kan lära genom lek och vill också befästa redan inhämtad kunskap genom lek. Lekarna kan förslagsvis träna något i matematik eller modersmål. Nina ger exempel på en omtyckt matematiklek:

En matematiklek som de tycker jättemycket om är den här "kom under hökens vingar" [Under hökens vingar kom]... och så ropar de: - vilket tal? och så kan jag säga då till exempel tolv. Och så får de... varje elev har fått en siffra från ett till tio. Och så ska de koppla ihop en tia plus en tvåa, som blir tolv, och då får de fritt gå över [över hökens område, till andra sidan planen]. Men de som sen inte har hittat par [hittat någon som de kan bilda den givna summan med], måste springa över och kan bli fasttagna av höken. Man får räkna både plus och minus och när man har det med äldre elever kan man både dividera och multiplicera för att komma till det där talet. Så det kan vara ett tal sen som... 49 eller 47, som inte har någon motsvarighet i tabellerna. Det tycker de jättemycket om. (Nina, klasslärare, åk 1)

Lärarna ger också exempel på en lek som tränar samspel och reaktionsförmåga och på en annan som berör programmering. 36-leken är en lek som har sin grund i matematiken, men som kan anpassas till alla ämnen. Den går ut på att eleverna ska springa runt på ett avgränsat område och söka uppgifter som de ska utföra. Så här berättar Minna:

Gränserna är oändliga, och sen när man kan apa efter... i ett ämne har man en sorts lek... - aj, men den här leken går ju helt bra att ta in i det här ämnet också! (Minna, klasslärare, åk 6)

En del av lärarna låter också speciellt de yngre eleverna leka fritt under utomhuspassen.

C. Samarbete

Kategorin utgörs av arbetssätt för att utveckla samarbetet i gruppen. Tre av lärarna säger att skolarbetet utomhus ofta sker *par- eller gruppvis*, sällan enskilt. I gruppen diskuterar eleverna och kommer fram till en gemensam lösning eller ett gemensamt svar på uppgiften. Tre av lärarna satsar också mycket på *samarbetsövningar*. Agnes säger så här:

... just det här med kanske samarbete, jobba i liten grupp, behöva fundera tillsammans på lösningarna. (Agnes, resurslärare, åk 1–6)

Ingrid berättar så här:

Och eftersom jag satsar mycket på samarbetslekar, så har vi tränat det jättemycket i skogen. (Ingrid, förskollärare och timlärare i åk 1)

Med andra ord jobbar eleverna under utomhuspassen par- eller gruppvis och ofta med samarbetsövningar av olika slag.

E. Lägerskolor och friluftsinriktad verksamhet

Denna kategori utgörs av arbete kring *lägerskolor och utfärder, äventyr och utmaningar*, samt *friluftsliv och miljöfostran*. Fem av de åtta lärarna uppger att de i sitt arbete ägnar sig åt någon typ av sådan verksamhet.

Angående *lägerskolor och utfärder* nämner Astrid att de brukar ha åtminstone 4–5 hela utedagar per termin, då de till exempel går på vandring eller åker på cykelutfärd. Dessa utedagar är ofta en del av ett större tema. Också andra lärare nämner längre vandringar eller andra typer av utfärder. Skogsmulle-verksamhet, som kan ses som utfärder i mindre form, bedrivs av de två lärare som deltagit i studien och jobbar inom förskolan. Martin berättar att de har en uteskolveckla per termin då de jobbar helt och hållet ute. Utöver det har de också en årlig lägerskola och en dag med verksamhet utanför skolan varje månad, dit även teaterbesök och idrottsverksamhet räknas. Selma berättar att de varje termin ordnar en expeditonsdag som hela skolan deltar i:

Då har vi kunnat bygga upp en rutt med stationer... som med utmaningar på vägen, det har varit då kanske sex olika stationer som de har kommit till. Och det kan vara då allt från att bygga upp en trangia och få ihop den tillbaks till... samarbetsövningar... eller till att gå... ifjol hade vi lagt stegar över klippor så det blir lite som att gå över en glaciär... Och då blir det mer fokus kanske på utmaningar och sånt. Det där tycker jag också har varit väldigt hälsosamt, att man ibland hamnar lite ur den där egna bekvämlighetszonen och får testa sina gränser lite och stärks av att man märker hur mycket man verkligen kan. (Selma, förskollärare och dragare av friluftsklubb för åk 4–6)

Två av lärarna berättar att *äventyr och utmaningar* är en del av den utomhuspedagogik som bedrivs på deras skola. Astrid ger exempel på ett Pannkaksmysterium som är ett sagoäventyr eleverna går in i och där de ska lösa uppgifter anknutna till olika ämnen. Så här berättar hon vidare:

De får gå in i sagornas värld och utan att de tänker på det så räknar de matte, de lär sig modersmål och samarbetar och löser problem, de tränar motorik och rörelse i skog och så har jag tänkt att det här ska sluta med en övernattnig i skogen i tält. ... Jag hoppas och tror att det blir en trevlig avslutning på läsåret. (Astrid, klasslärare och timlärare, åk 1–6)

Två av lärarna berättar att de också kombinerar *friluftsliv och miljöfostran* med utomhuspedagogiken. Martin berättar att de bland annat lagar mat och övernattar ute, seglar, paddlar och skidar. Selma berättar att de försöker lära eleverna hur man

vårdar och behandlar naturen och hur man tar hand om den på ett långsiktigt och hållbart sätt. Selma beskriver vad hon sätter tonvikt på vid utomhuspedagogik:

*Också bara för barnen, speciellt i förskolan, att de lär sig liksom bara... hur man uppför sig i skogen, vad som är okej och vad som inte är okej, att de lär sig att röra sig i skogen. Jag jobbar också lite sådär friluftsliv... vi bygger vindskydd och vi lär oss hur man kokar vatten på trängia... och lite sånt, lite utmaningar.
(Selma, förskollärare och dragare av friluftsklubb för åk 4–6)*

Med andra ord jobbar Martin och Selma med friluftsliv och miljöfostran som en del av den utomhuspedagogik de bedriver.

5.4 Möjligheter och utmaningar vid utomhuspedagogik

I detta avsnitt besvaras den tredje forskningsfrågan där svar på vilka möjligheter och utmaningar utomhuspedagogik innebär sökes av lärarna. Först presenteras möjligheterna och sedan utmaningarna, som båda är indelade i kategorier som bildar varsitt kategorisystem.

5.4.1 Möjligheter vid utomhuspedagogik

Möjligheterna med utomhuspedagogik är indelade i fyra kategorier utgående från lärarnas tankar (se tabell 5). Dessa kategorier är följande: A. Möjligheterna är obegränsade, B. Möjlighet att undervisa verklighetsnära och helhetsskapande, C. Hälsorelaterade möjligheter och D. Möjlighet att uppmärksamma läroplanens kompetensområden.

Tabell 5. Möjligheter vid utomhuspedagogik

Kategori	Antalet informanter
A. Möjligheterna är obegränsade	7
B. Möjlighet att undervisa verklighetsnära och helhetsbetonat	5
C. Hälsorelaterade möjligheter	4
D. Möjlighet att uppmärksamma läroplanens kompetensområden	2

A. Möjligheterna är obegränsade

Sju av åtta lärare anser att möjligheterna med utomhuspedagogik är närapå obegränsade. En lärare anser att man kan göra precis allt lika väl ute som inne, en annan anser att man kan inkludera alla ämnen i utomhuspedagogik, medan en tredje anser att möjligheterna är oändliga och att man kan anpassa övningar och lekar från ett ämne till ett annat. Såhär säger Ingrid om möjligheterna med utomhuspedagogik:

*Du kan ju träna allting egentligen, du kan blanda in alla ämnen om du vill. ...
Det är nog bara upp till lärarens egen kreativitet. (Ingrid, förskollärare och
timlärare i åk 1)*

Med andra ord anses möjligheterna vid utomhuspedagogik vara stora och begränsas i första hand av lärarens egen kreativitet.

B. Möjlighet att undervisa verklighetsnära och helhetsskapande

Flera lärare tycker att utomhuspedagogik ger möjlighet till en mera helhetsskapande undervisning. En av lärarna säger att utomhuspedagogik ger möjlighet att integrera flera ämnen och att sätta in kunskapen i större sammanhang och i vardagen där eleverna senare kommer att möta den. En annan av lärarna uttrycker det som att undervisningen speciellt i biologi och geografi blir mera verklighetstrogen när eleverna får göra själva, istället för att bara läsa i böcker. Undervisningen utomhus har enligt Agnes en mycket holistisk prägel, där det handlar om att lära för livet. Hon berättar så här:

Hela det här att lära sig för livet och förstå hur man... den här sociala träningen, gymnastiken kommer där ju in... redan välmående med det att du oftast blir hungrig eller törstig och måste dricka och äta ordentligt för att orka. Språket är ju en del av allting där ute... att du kan förstå och ta emot instruktioner, sen att du kan utföra dem. Få kanske den där glädjen av att hitta på nånting eller göra hypoteser eller mäta eller så. Det är ju mycket beroende på hur läraren planerar in det, hur många olika ämnen man kan få in i ett och samma tema. (Agnes, resurslärare, åk 1–6)

Utomhuspedagogik möjliggör enligt lärarna en helhetsskapande och verklighetsnära undervisning där eleverna får lära sig färdigheter som de behöver i vardagen.

C. Hälsorelaterade möjligheter

Hälften av lärarna lyfter fram de hälsorelaterade möjligheter som utomhuspedagogik enligt dem ger både elever och lärare. Till dessa hör att eleverna får komma i

närkontakt med naturen, de får röra på sig och får utlopp för extra energi, de får använda hela kroppen och de får frisk luft och motion. Lärarna hänvisar till att forskning på alla områden visar att människan mår bra av att vara ute i naturen. Två av lärarna påpekar också att läraren själv får röra på sig och mår bra av att vara ute. Minna berättar så här om vilka möjligheter utomhuspedagogik medför för läraren själv:

Det bästa med att vara ute är ju att... man ska ju tänka på sig själv som lärare också... det bästa med att vara ute är att man själv får vara ute, och man är ju mycket gladare och nöjdare när eleverna är glada och nöjda. Och sen också det där att man får vara ute, det finns ju forskning som säger att man blir gladare av att vara ute. Så det tycker jag är en jätteviktig sak att poängtera, man måste ju planera sin undervisning så att man själv också mår bra. (Minna, klasslärare, åk 6)

En del av lärarna nämner möjligheten till att komma bort från trånga klassrum med dålig luftkvalitet. Skogen erbjuder stora ytor där eleverna kan röra sig fritt. En lärare tycker det är bra att man inte behöver tysta ner eleverna hela tiden för att inte ljudnivån ska bli för hög; eleverna får vara barn. Så här säger Martin:

Men möjligheterna är ju jättemånga ... jag skulle säga att alla de här läroplanerna som har varit under de här åren ger en möjlighet att göra det mesta utomhus. Och all forskning, inte bara pedagogisk forskning, så visar ju att människan mår bra av att vara ute, så jag tycker det går som så hand i hand. Du kan göra det mesta ute, du mår bra av att vara ute, så allt är en möjlighet egentligen. Så om man utgår från det, så hittar man sen sina begränsningar och så hittar man sen en medelväg att ta sig fram på. (Martin, klasslärare, åk 1–6)

De hälsorelaterade möjligheterna vid utomhuspedagogik skapar med andra ord premisser för både eleverna och läraren att få frisk luft och få röra på sig. Enligt lärarna ökar det elevernas och lärarnas välmående, vilket gynnar den övriga skolvardagen.

D. Möjlighet att uppmärksamma läroplanens kompetensområden

Två av lärarna lyfter fram den möjlighet att uppmärksamma läroplanens kompetensområden som utomhuspedagogik ger. Den ena läraren anser att man åtminstone i någon form kan plocka in alla de sju kompetenserna från den hösten 2016 i kraft trädande läroplanen (se Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18–24) i utomhuspedagogiken. Den andra läraren nämner den möjlighet till utveckling av den

digitala kompetensen som utomhuspedagogik ger. Till exempel kan eleverna få i uppgift att under utomhuspassen fotografera utgående från ett givet tema och sedan kan man bearbeta upplevelsen i klassen genom att skriva text till bilderna. En annan möjlighet är att orientera till exempel med hjälp av QR-koder. Nina säger så här:

Och där är ju då... man kan ju använda Ipad och fota och telefoner... och det här, det finns mikroskop som man kan koppla till en dator... och dylikt. (Nina, klasslärare, åk 1)

Med andra ord finns det enligt lärarna många möjligheter att träna de olika kompetensområdena, och särskilt den digitala kompetensen, i samband med utomhuspedagogik.

5.4.2 Utmaningar vid utomhuspedagogik

I följande avsnitt presenteras de utmaningar som informanterna tagit upp under intervjuerna. Det att de tagit upp en viss utmaning till diskussion innebär inte nödvändigtvis att de ser den som ett problem. I flertalet fall har informanten tagit upp ämnet eftersom de antar att det kan förväntas vara en utmaning vid utomhuspedagogik, men så berättar de varför de inte tycker att det är en utmaning för dem. Detta gäller till exempel vädret och säkerheten. Utmaningarna i redovisningen kan alltså ses som tänkbara utmaningar. Antalet utsagor inom en viss kategori överensstämmer därför nödvändigtvis inte med hur många som anser att utmaningen i fråga är ett problem för dem. De tänkbara utmaningar som framkommit har bildat följande kategorier: A. Resurser och organisering, B. Säkerhet, C. Väder, D. Behovet av en inkörsperiod, E. Utmaningar i anknytning till elever med specialpedagogiska behov och F. Stort krav på planering och flexibilitet av läraren (se tabell 6).

Tabell 6. Utmaningar vid utomhuspedagogik

Kategori	Antalet informanter
A. Resurser och organisering	8
B. Säkerhet	7
C. Väder	6
D. Behovet av en inkörsperiod	5
E. Utmaningar i anknytning till elever med specialpedagogiska behov	5
F. Stort krav på planering och flexibilitet av läraren	5

A. Resurser och organisering

Resurser för utomhuspedagogik och den praktiska organiseringen av det var den mest framträdande kategorin ifråga om utmaningar bland lärarna. En extra resurslärare eller en assistent, är enligt några av lärarna nödvändigt för att höja säkerheten. Detta verkar lärarna få när de anser sig behöva det. En av lärarna jobbar med endast halva gruppen utomhus samtidigt, medan en annan har med en resurslärare under utomhuspassen och har mycket uppgifter där eleverna ska jobba i mindre grupper. Det som hos lärarna anses vara en större utmaning än behovet av extra lärarresurser är eventuella transportkostnader. Även skolans placering och de utmaningar det medför lyfts fram. En av lärarna berättar dock att för henne räcker sandplanen långt. En annan lärare påpekar att begränsade transportmöjligheter och tidsramar gör lärarna till experter på att ta till vara det som finns i närmiljön. Selma berättar så här:

I skolvärlden är det nog mycket det här att man ska vara tillbaka då och då eller att det kostar. Men tillika så blir vi istället experter på att ta tillvara det här som finns runt knuten. Och jag tycker egentligen att det är där viktigaste jobbet finns, att få både barn och föräldrar att inse att man inte behöver åka långt för att kunna använda sig av natur- och friluftspedagogik. (Selma, förskollärare och dragare av friluftsklubb för åk 4–6)

Astrid lyfter fram att utmaningen angående resurser kan mötas genom ett stort kontaktnät bland lokalbefolkningen och bland lokala företag och föreningar. Hon ger exempel på hur den lokala sportfiskeföreningen hjälpt dem på en utedag med pilkfiske, hur lokala pensionärer inbjudit dem till sina vindskydd och bjudit hela skolan på korv, samt hur föräldrar ställt upp och dragit skidspår på morgonen före

skiddagen. Hon är mycket tacksam över den starka gemenskapen i byn och över att byborna vill hjälpa skolan på så många olika sätt.

I en skola där många klasser och lärare jobbar parallellt tillsammans krävs organisering, vilket kan bli en utmaning också för den som vill jobba med utomhuspedagogik. Schemaläggning och koordinering av speciallärare, resurslärare och assistenter är ett pussel, som gör att klassläraren inte kan gå ut när som helst med sina elever. Skolgården kan också vara upptagen av elever som är ute på rast eller andra klasser som har gymnastik. Detta tas upp som en utmaning av flera lärare.

Resurser inbegriper också kläder och övrig utrustning. Lärare menar att eleverna i allmänhet själva har det de behöver, och att skolan har lite extra ifall någon glömt något. Lärarna poängterar dock att det krävs tydlighet mot föräldrarna om vad eleverna behöver, och att de speciellt i början på hösten tvingas berätta och upprepa för föräldrarna hur de ska klä sina barn. Ingrid tycker att en av de största utmaningarna med utomhuspedagogik är frysande elever; om eleverna har kallt blir upplevelsen inte lyckad.

B. Säkerhet

Säkerhet i olika avseenden är också ett av de teman som framkommer flest gånger bland de intervjuade lärarna. Sju av lärarna säger att säkerheten är något som de alltid tänker på när de är ute med sina elever, men flera av dem anser att säkerheten inte är ett problem. En av lärarna påpekar att olyckor kan hända lika väl inne som ute. Säkerheten är beroende av hur väl förberedd läraren är och hur strikt hon eller han är med eleverna ifråga om rutiner och regler. Till förberedelserna hör bland annat att packa ner första hjälp väska, informera någon annan på skolan om vart man går med sin klass, vara flexibel och alltid ha en reservplan, komma överens med gruppen om på vilket område man får röra sig och ha tydliga regler för vistelsen i naturen. Selma säger så här ifråga om säkerhet:

Det gäller ju att ha ordentliga regler och tydliga linjer, vad som är okej och vad som inte är okej, men det där måste man ju lära stegvis. Jag upplever inte att det är problematiskt. Nej. (Selma, förskollärare och dragare av friluftsklubb för åk 4–6)

En av lärarna nämner att om man känner sin elevgrupp, så kan man bedöma om man ska gå ut med dem eller inte. Lärarna lyfter också fram hur viktigt det är att tänka

igenom, och eventuellt skriva ner, vilka risker som finns, vad som kan hända och hur man handlar ifall något händer. Astrid berättar hur hon brukar tänka kring säkerhet:

Jag skriver alltid en säkerhetsplan för våra utflykter. Det har jag lärt mig från utbildningen och speciellt den här vildmarksguide-utbildningen, att det ska ju struktureras upp, att ifall något händer... och man går igenom vilka risker det finns och tänker igenom varje risk att skulle det här kunna hända, hur löser vi den här utmaningen då och så vidare. Nog är det ju ett väldigt stort ansvar och man måste verkligen vara förberedd och ha tänkt igenom det här säkerhetsarbetet när man rör sig i trafiken eller i skogen och är en bit ifrån skolans byggnad. (Astrid, klasslärare och timplärare, åk 1–6)

Flera av lärarna anser att det är bra att vara flera vuxna vid uteundervisning. Speciellt om man har barn med olika typer av specialpedagogiska behov, är det viktigt att vara två så det finns större möjlighet till flexibilitet. Linda berättar så här om varför hon tycker det är viktigt att vara flera vuxna:

Jag är gärna nog liksom minst två vuxna, annars blir det väldigt stelt. Då vi är två vuxna, till och med ibland tre, så har vi möjlighet att låta eleverna röra sig på ett annat sätt... Men om man ska någonstans, om man är ensam, så blir man ganska sådär petig, för du ska ju hela tiden veta var alla finns. Men om vi är tre stycken, eller två redan, så kan vi ha en sist och en först. ... Den här sortens flexibilitet. Så jag skulle ju nog säga att säkerheten är ju nog det här att man är mer än en vuxen. (Linda, klasslärare, åk 3–4)

Martin berättar att på den skola där han jobbat försöker de alltid att tänka i förebyggande syfte kring säkerheten. Istället för att förbjuda eleverna att göra vissa saker, får de lära sig hur man hanterar olika situationer och vissa redskap, för att så långt som möjligt undvika olyckor.

C. Väder

Vädret som utmaning är ett ämne som berördes under sex av åtta intervjuer. Få av lärarna ansåg dock att vädret är ett hinder för utomhuspedagogik. Nina säger så här vid frågan om utmaningar vid utomhuspedagogik:

För det första är det ju vädret... Man kan inte bestämma att nu gör vi det här, för att får eleverna den här dåliga upplevelsen att man fryser och... och det är hemskt, så då tappar de lätt intresset. Det finns ju de här reglerna för utomhusundervisning: varm, mätt, torr och glad, så då funkar det någorlunda. (Nina, klasslärare, åk 1)

Det viktigaste är enligt de flesta lärarna att eleverna är varma och torra, vädret i sig själv verkar inte ha så stor betydelse. Fyra av lärarna berättade att de är ute i stort sett oberoende av väder. Att vara ute i regnväder är inget problem för barnen och ofta märker de inte ens att det regnar när de väl har kommit igång. Några av lärarna nämner dock att de inte är ute under den kallaste perioden på vintern. Flera av lärarna poängterar att elevernas intresse för att vara ute i alla väder påverkas mycket av lärarens inställning. Utmaningen är föräldrarnas och i vissa fall kollegernas inställning till att vara ute i till exempel regn. Astrid berättar så här:

När jag nu tittar tillbaka speciellt på hösten och höstens utflykter, så de var flera gånger när himlen verkligen öppnade sig. Och det skulle ju kunna vara en utmaning ... Men för regnväder har vi inte satt några hinder... Jag upplever inte heller att eleverna har tagit någon stress av att vi bjuds på alla slags väder, för jag och (namn på kollega) försöker helt att... det är det här som bjuds på och det är en del av utmaningen. (Astrid, klasslärare och timlärare, åk 1–6)

Selma säger så här:

Barnen är det inga problem med. Det är värre med föräldrarna ibland... Det är oftast ett större problem för vuxna. Det upplever jag överlag, det upplever jag också med kollegor ibland... Barnen har inte det problemet att vara ute när det regnar, det är vuxna som har. Och då blir det en stor grej av det. (Selma, förskollärare och dragare av friluftsklubb för åk 4–6)

Och Ingrid säger så här:

Det finns inget barn i skogen som klagar över att det regnar eller att det är blött eller att det snöar, aldrig någonsin. Det är jättemärkligt... jag brukar tänka att regnet öser ner och här leker de bara och här jobbar vi och ingen funderar på det... Så det är ett vuxet påhitt. De trivs nog jättebra i skogen oberoende av väder, bara det är varma förstås. (Ingrid, förskollärare och timlärare i åk 1)

Med andra ord anses vädret vara något som man nog måste beakta och anpassa sig efter, men inte något som lärarna låter sig hindras av. De flesta av lärarna anser att eleverna inte alls störs av dåligt väder, medan föräldrar och andra vuxna ofta räds utevistelse i till exempel regn- eller slaskväder.

D. Behovet av en inkörsperiod

Flera av lärarna nämner att de tar en tid före eleverna blir vana vid att jobba ute. En lärare säger att man aldrig kan förvänta sig att alla barn genast ska reagera positivt på ett nytt arbetssätt, utan att det för vissa tar längre tid att vänja sig. Andra lärare

poängterar att eleverna måste lära sig nya rutiner för att vara utomhus. För att hitta rutiner och vänja eleverna vid dem, är det enligt lärarna viktigt att varje utomhuspass har liknande upplägg, till exempel så att man börjar varje pass med att ställa sig i ring. En lärare menar att de tar två till tre gånger före eleverna kan systemet. Elevernas ovana över att vistas ute under lektionerna tar sig enligt lärarna uttryck i att de är oroliga och uppspelta. Minna säger så här om hur eleverna betar sig före de vant sig vid att ha skola utomhus:

Nå de är lite sådär spralliga och vet inte var de ska stå och vad de ska göra, lite frågetecken. (Minna, klasslärare, åk 6)

Och Linda säger så här:

Många barn är såna att då de inte riktigt vet vad som ska hända, så då tycker de... då kanske de gnäller eller funderar liksom jättemycket och sådär. Så sen då man har gjort nånting flera gånger så går det lättare att göra, helt enkelt. (Linda, klasslärare, åk 3–4)

En av lärarna berättar att speciellt barn som är vana att leka mest inomhus i början inte vet vad de ska göra i skogen; där finns ingenting. Men så småningom blir de meddragna av kompisar och vänjer sig vid det nya arbetssättet.

E. Utmaningar i anknytning till elever med specialpedagogiska behov

Att vistas utomhus tillsammans med elever med olika specialpedagogiska behov medför utmaningar på olika områden. Lärarna lyfter fram att det är viktigt att eleverna känner sig trygga. En förutsättning för detta är att utomhuspassen är strukturerade och väl förberedda med tanke på den enskilda eleven, av läraren men också tillsammans med eleven. Läraren behöver vara förutseende och fundera på vilka utmaningar och jobbiga situationer eleven kan möta under utomhuspasset och hur dessa situationer löses ifall de uppstår. En av lärarna berättar att i början kan vissa elever vara ängsliga och rädda för att tappas bort eller bli lämnade ensamma i skogen. Då är det viktigt att de hela tiden vet var läraren finns och att området man rör sig på är tydligt avgränsat. Det är enligt lärarna bra att vara två vuxna för att möjliggöra större flexibilitet. Vid längre turer kan det eventuellt vara bra att ha med en förälder. Linda berättar så här om att övernatta utomhus med elever som tycker att förändringar är jobbiga:

Joo... de klarar det ganska bra... nog har vi ju gjort lite anpassningar, då de kanske har haft någon förälder... Men förvånansvärt bra går det. Men man måste nog, man ska ju inte tro att det går såhär bara, alla över samma kam, man måste tänka till lite och så måste man avgöra... om just det här barnet klarar av just det här... och de här förändringarna. Men man kan ju förbereda en hel del.
(Linda, klasslärare, åk 3–4)

Vidare finns det mycket att se på ute och en av lärarna säger att vissa elever helt tappar kontrollen när de kommer ut. En annan berättar å andra sidan att vissa elever som har det jobbigt inne kan koncentrera sig på ett helt nytt sätt ute. En fysisk funktionsnedsättning kan i vissa fall skapa problem med att röra sig ute i naturen. Ingrid berättar om autistiska barn som hon jobbat med och hur de ofta är ganska stela och lite klumpiga. Eftersom det är mycket stenar och grenar i skogen så ramlar de ofta i början och vissa vill inte alls gå i skogen, men så småningom börjar det gå bättre. Selma lyfter fram utmaningen i att jobba med elever med ett annat modersmål utomhus:

Och plus barn som inte på så sätt har diagnoser... men inte har modersmål, det är också en utmaning, att man inte kan prata utan måste visa, och där har det också funkat bra. Att ganska fort kommer de in den här skogsmentaliteten och ser hur det gäller att vara. (Selma, förskollärare och dragare av friluftsklubb för åk 4–6)

Slutligen konstaterar Nina att man måste hitta en lösning som fungerar för ens egen klass. Hon säger så här:

Och det gäller att försöka hitta... jag tror ju inte det finns riktigt några generella lösningar, utan det ska finnas lösningar just för den gruppen, hur den fungerar.
(Nina, klasslärare, åk 1)

Med andra ord innebär utomhuspedagogik med elever med specialpedagogiska behov vissa utmaningar som kräver arrangemang som är anpassade till den specifika situationen. Det går att ordna, enligt lärarna, men det kräver förberedelser.

F. Stort krav på planering och flexibilitet av läraren

En stor del av lärarna tar upp planeringen av utomhuslektionerna som en potentiell utmaning. Läraren måste enligt dem ha en tydlig idé om vad hon eller han vill få ut av utomhuspasset och ha en tanke om hur hon eller han går vidare med ämnet inne i klassen. Det krävs stor flexibilitet av läraren och några extra reservplaner att ta till om det inte går som man tänkt sig. Alltid finns det inte någon lärobok eller några

idéböcker som direkt kan tillämpas på den egna undervisningen. Flera av lärarna lyfter fram att det verkar vara brist på material för hur man kan jobba med utomhuspedagogik. Andra lärare säger att det kan vara ett stort steg att börja jobba utomhus för en lärare som inte gjort det tidigare; i deras ögon finns det ingenting utomhus, de vet inte vad de ska göra. Det handlar mycket om prova sig fram och om att hitta sina egna rutiner. En del av de lärare som jobbat länge med utomhuspedagogik tycker inte att det är svårare att planera lektioner för ett utomhuspass än för en innelektion. Linda berättar så här:

Men man måste nog ha en idé, vart man har tänkt sig... och sen har man ett par B-planer i huvudet också då det inte går som man har tänkt sig. Det gäller ju nog att tänka igenom hela förloppet, att om vi går ut nu idag, så får vi kanske det här, och vad gör vi med det sen, det är liksom den här följetången som man måste... Så de kräver en del förberedelse... det kanske inte finns i läroboken alltid, men det är mycket som inte finns upplagt i läroboken på det sättet, du hittar det där men kanske lite på flera ställen. Så det kräver ju den sortens tankeverkstad. (Linda, klasslärare, åk 3–4)

Med andra ord måste läraren vara väl förberedd och ha tänkt igenom på vilket sätt utomhuspedagogiken passar in i en större helhet.

5.5 Upplevda effekter av utomhuspedagogik

I följande avsnitt besvaras den fjärde forskningsfrågan, som berör de av lärarna upplevda effekterna av utomhuspedagogik. Forskningsfrågans fokus ligger på den enskilda eleven, men under intervjuerna framkom även viktiga resultat angående gruppen som helhet, varför dessa resultat på gruppnivå bildar en egen kategori vid sidan av effekterna på individnivå. Många av lärarna hade svårt att säga hurdana effekter utomhuspedagogik har, med hänvisning till att de inte systematiskt följt upp elevernas utveckling eller att de haft eleverna så kort tid. Någon enstaka ansåg sig inte kunna svara på grund av sin tystnadsplikt. På basis av det som framkommer i intervjumaterialet har effekterna delats in i tre kategorier; A. Effekter på individnivå, B. Effekter på gruppnivå och C. Effekter relaterade till lärarens arbete. Dessa kategorier har sedan delats in i aspekter i syfte att fördjupa analysen.

Tabell 7. Upplevda effekter av utomhuspedagogik

Kategori	Aspekt	Antal utsagor	Totalt
A. Effekter på individnivå	Förbättrad koncentration	7	8
	Emotionella och beteenderelaterade effekter	4	
	Effekter i relation till elevens lärande	4	
	Motoriska och fysiska effekter	4	
	Individuell mognad	2	
B. Effekter på gruppnivå	Förbättrad sammanhållning	6	6
	Ökad glädje och förväntan	4	
C. Effekter relaterade till lärarens arbete		1	1

B. Effekter på individnivå

I denna kategori sammanfattas alla de effekter lärarna ansåg att utomhuspedagogik har på den enskilda eleven. Kategorin utgörs av fem olika aspekter (se tabell 7). Nästan alla lärare vittnar om en *förbättrad koncentration* hos eleverna och hur de orkar koncentrera sig bättre under utomhuspassen och enligt en del lärare också efteråt i klassen. En lärare berättar att hon brukar ha matematik eller modersmål efter ett utomhuspass och att eleverna då jobbar bra. Hennes elever rör på sig utomhus varje dag och hon är övertygad om att det påverkar deras koncentrationsförmåga positivt. Samtidigt blir arbetsmiljön trevligare både för eleverna och för henne själv. Andra lärare bekräftar genom att säga att eleverna blir piggare och orkar bättre. Också bara en liten stund ute kan hjälpa för att efteråt hitta fokus igen. En lärare säger att när hon märker att eleverna blir oroliga så far hon ut med dem till exempel för att ”springa ett tal”. När de kommer in igen jobbar eleverna mycket bättre. Också under själva utomhuspassen kan elever som annars har svårt att koncentrera sig gå in för en uppgift med fullt fokus. En lärare tycker att utomhuspedagogik är idealiskt för de barn som är extra kvicka, de som hatar att sitta stilla. I skogen får de springa och göra uppgifter i egen takt; det händer något hela tiden. Minna berättar så här:

Man sitter ju inte på utomhuslektioner, utan man står, springer eller går eller bara rör på kroppen, så det är ju en helt annan sak. Också okoncentrerade elever så... på något sätt är de mera koncentrerade, de är mera inne i det. Det är ju kanske emellanåt lite mera lekbetonat, antagligen passar det dem bättre, de blir mera koncentrerade, och det där att de får röra på sig. (Minna, klasslärare, åk 6)

Några av lärarna berättar att de märkt att utomhuspedagogiken haft *emotionella och beteenderelaterade effekter* på eleverna. En av lärarna berättar att elever med Asperger-drag nu bättre än tidigare klarar av att jobba och hantera avvikande situationer som inte hör till vardagsrutinerna. Hon tror att utomhuspedagogiken här har haft en stor inverkan. En annan av lärarna jobbar mycket med att se det vackra i naturen och tycker det hjälper elever som har emotionella svårigheter. Ytterligare en annan säger att utevistelsen jämnar ut topparna och dalarna i elevernas beteende och att han sett mycket lite av det utåtagerande beteende som annars varit en del av klassrumsarbetet när de varit utomhus. Lärarna berättar också hur naturen har en lugnande effekt på utåtagerande och i allmänhet livliga barn. Selma berättar om sina erfarenheter:

... jag lade en med lite special på hästryggen. Munnen går i ett annars... men det blev liksom lugnt och tyst och man såg hur hela individen blev lugn. ... Där var det en otrolig effekt genast, ännu första 100 metern så gick munnen, men man märkte att liksom... till sist bara satt han och följde med rytmen... Samma när man tänder en eld tycker jag... hur det liksom lugnar, bara av att man alltid inte behöver ha så mycket program. Det behöver inte vara Ipads, telefoner, program eller aktivitet konstant, utan det... eller på en hästrygg bara sitta och följa med rytmen. (Selma, förskollärare och dragare av friluftsklubb för åk 4–6)

Hälften av lärarna kan berätta om positiva *effekter i relation till elevens lärande*. Det mest framträdande är möjligheten att tillgodose olika inlärningsstilar hos eleverna. Lärarna berättar att elever som lär sig bäst genom att få experimentera och göra själv drar stor nytta av utomhuspedagogik. Astrid berättar om sina erfarenheter:

De kan inhämta samma kunskap som finns i boken, men behöver inhämta kunskapen på ett annat sätt och med andra sinnen och genom att själv få göra utomhus. Det är det som jag tycker är största vinsten och det är så roligt att se när det bara lyser en glöd i ögonen och de har förstått. Det kan handla om väldigt konkreta och enkla saker. Om jag skulle ha svårt att se omkretsen när den är ritad på papper i matteboken, och istället om jag bara skulle gå ut på skolgården och krama ett träd... och om jag då får den här aha-upplevelsen att det är ju det här som är omkretsen. ... Så såna här enkla saker som kan betyda väldigt mycket. (Astrid, klasslärare och timplärare, åk 1–6)

Utomhus blir det inte heller lika tydligt vem som är duktig på traditionella studierelaterade färdigheter, som att läsa och skriva, och ojämlikheterna mellan eleverna jämnas ut. Istället kan elever som är duktiga på att röra sig i naturen och på att arbeta praktiskt få möjligheten att vara i centrum och glänsa en liten stund. En av lärarna berättar att i klassen måste elever med svag studiebegåvning kämpa för att hinna med, och ofta känner de sig otillräckliga. I skogen får de möjlighet att använda och visa andra färdigheter istället. Alla elever behöver få lyckas ibland. Detta kan enligt lärarna betyda mycket för deras självförtroende och kan också leda till att de stiger i status och får en annan ställning i gruppen. Definitionen av eleven är inte längre den ”svaga” eleven som inte kan skriva ordentligt. Nina säger så här:

Nu idag redan också till exempel. En av de pojkarna som har det ganska svårt så här teoretiskt och också svårt att vara... när vi kom ner till stranden så var där ett par, som hade varit och hämtat... de hade med en båt ut på isen och hade tagit upp näten som de hade under isen, och så hade de några fiskar. Det är en pensionerad lärare den här damen som var med och så funderade hon då om de [eleverna] skulle känna igen de här fiskarna. Och en av de här pojkarna då, så kunde... de andra kunde nog inte riktigt, men han kunde briljera med det här. Han visste att det var gädda och att det var gös och att det var abborre. Så då får man ju liksom... då stiger man lite i status. Så då kan de här kompisrelationerna lite förändras... Och det tycker jag är en av de ganska vanliga sakerna som man ser. (Nina, klasslärare, åk 1)

En lärare berättar att eleverna i skogen utmanas till att stiga ur sin egen bekvämlighetszon, vilket är hälsosamt. Då märker man hur mycket man verkligen kan och det kan i sin tur också stärka självförtroendet. En lärare tycker att utomhuspedagogik gör undervisningen i till exempel miljö- och naturkunskap mer verkighetsförankrad. Några av de andra lärarna nämner elevernas inläring, men anser inte att de kan se någon tydlig effekt på den av utomhuspedagogiken. En lärare

berättar att eleverna är nyfikna och ivriga att upptäcka, men att de har ganska svårt att ta till sig kunskapen den inhämtat utomhus.

Fyra av de intervjuade lärarna ansåg att utomhuspedagogik har synliga *motoriska och fysiska effekter* ifråga om elevernas färdigheter och kondition. De berättar att eleverna under utomhuspassen får röra på sig mycket och får mycket frisk luft. De gör olika uppgifter där de tränar motorik, till exempel balanserar de på omkullfallna träd och bygger kojor. Eleverna rör också på sig vid förflyttningen från en plats till en annan. En lärare säger att en naturlig följd av det att eleverna rör på sig är att konditionen och motoriken förbättras. Hon har också sett att många elever har mycket dålig kondition, och anser därför att den fysiska aktivitet som utomhuspedagogik medför är en stor vinst. Två lärare berättar att eleverna tränar väldigt mycket motorik i skogen och att de sett stora förbättringar hos elever som tidigare haft bristande motoriska färdigheter. Ingrid berättar så här:

De tittar ju på de andra... de klättrar i träden, och ofta kan de vara jättedåliga på att ens komma upp på första grenen. Och då ser man då de håller på... de som är på årskurs ett nu, så där har jag en specialpojke... och nu är han ju överlycklig för nu kan han klättra i träden och nu kan han springa i skogen. Så då är det ju roligt att följa med att de faktiskt har gått jättemycket framåt. Motoriken tränar de nog jättemycket i skogen. (Ingrid, förskollärare och timplärare i åk 1)

Selma berättar om ett annat fall:

Jag har ett barn som bara kunde sitta i rutschkanan ifjol. Idag är det inga problem att gå långt, vandra, hoppa på stenar, stockar, vara i skogen... Föräldrarna är... terapeuten gråter när hon ser hur bra i skick han är och föräldrarna fattar inte hur det har kunnat gå så fort, men jag är helt övertygad om den där terrängen där man leker i skogen, det är det som... De tänker inte på att de rör sig där... Jag är helt övertygad om att det har med skogen och utomhuspedagogiken att göra. (Selma, förskollärare och dragare av friluftsklubb för åk 4–6)

Två av lärarna berättar att det hos eleverna genom utomhuspedagogik skett en *individuell mognad*. Den ena berättar att hon kan lita på sina elever på ett annat sätt efter att de rört på sig så mycket i den omgivande miljön. De är vana att röra sig i trafiken och har blivit bättre på att ta ansvar, också i skogen; till exempel att inte gå för långt bort. Detta bekräftas av Martin som säger så här:

... den här vardagssmidigheten att röra sig oberoende var du är i samhället, så har jag sett att de elever som man jobbat mycket med uteundervisning med klarar jättebra. Om man far till (namn på teater) och skall se en teaterpjäs så är man varken jätteblyg och kryper längs väggarna, eller kommer in i en sal och det blir kaos, utan egentligen... har vi farit någonstans ut på stan eller till andra offentliga miljöer så har vi inte behövt ha eleverna i en strikt kö, utan de har fungerat som en vanlig grupp människor som har vana att röra sig i offentliga miljöer. (Martin, klasslärare, åk 1–6)

Båda lärarna berättar också att eleverna har blivit mer hjälpsamma mot varandra. Lärarna tror att det gör gott för eleverna att ibland komma bort från de skyddade rutinerna i klassrummet för att bli tvungna att improvisera och hitta andra sätt att klara sig.

B. Effekter på gruppnivå

Denna kategori utgörs av de effekter lärarna anser att utomhuspedagogik har på gruppen som helhet. Här framkommer en *förbättrad sammanhållning* och en *ökad glädje och förväntan* under skoldagen. Sex av åtta informanter beskriver hur sammanhållningen i gruppen förbättrats. Lärarna berättar att de jobbar mycket med olika typer av samarbetsövningar utomhus och att eleverna ofta gör uppgifter parvis eller i mindre grupper. Eleverna tvingas diskutera, samarbeta och röra vid varandra. Miljön utomhus ger många möjligheter till att diskutera med klasskamraterna, vilket gör att relationerna inom gruppen kan förändras. I växelverkan med sina klasskamrater lär sig eleverna hur man behandlar andra; vad som är okej att säga och vad som inte är okej. Eleverna lär sig leka med och ta hänsyn till sina klasskamrater. Den *förbättrade sammanhållningen* syns enligt lärarna till exempel i att eleverna nu är mindre kritiska till vem de jobbar och umgås med och i att de kan samarbeta i mindre grupper utan att gräla. Den förbättrade sammanhållningen syns också i att eleverna bryr sig om varandra och hjälper sina klasskamrater. Martin berättar så här:

Och att ta hand om varandra; om någon lämnar och stå en stund, så går någon dit och undrar – varför står du här? Där tror jag att uteundervisningen har hjälpt så man blir omhändertagande och förstående, man ser de där vardagsproblemen oberoende av i vilken miljö man är. (Martin, klasslärare, åk 1–6)

Den ökade glädjen och förväntan hos eleverna i samband med utomhuspedagogiken är också framträdande bland informanterna. De berättar att eleverna är ivriga och tycker väldigt mycket om att vara ute. De är förväntansfulla och ser fram emot nästa

gång, en förväntan som lärarna menar att inte alltid är en del av skolvardagen. Utomhus märker eleverna inte att tiden går, i jämförelse med inne i klassrummet där de ganska ofta kan fråga när det är rast. Minna berättar så här:

Alltså det är ju nog, det är ju det som eleverna tycker om, att få vara ute. Oftast om de inte tycker om att vara ute, så har de haft dåligt med kläder på, de har haft kallt eller nånting sånt. De tänker aldrig på det där att var det tråkigt att lära sig något, det är aldrig frågan om det. (Minna, klasslärare, åk 6)

Med andra ord anser lärarna att eleverna är ivriga och förväntansfulla inför utomhuspassen, och att de trivs med att arbeta utomhus.

C. Effekter relaterade till lärarens arbete

Denna kategori berör den effekt som utomhuspedagogik har på lärarens syn på sina elever. En lärare lyfte fram att det är mycket nyttigt för henne själv att se eleverna utomhus, där de kanske beter sig helt annorlunda och visar upp helt andra färdigheter än i klassrummet där man riskerar att få en ganska ensidig bild av eleverna. Linda berättar vidare så här:

Men för läraren också speciellt... vi liksom verkligen lär oss att se på de här barnen på ett annat sätt... och det påverkar vår syn sen i klassrummet också ganska mycket. Jag tror att... och då känner barnen sig mera sedda och omtyckta och sådär att... och då påverkar det deras inläring. Så det blir en sån där ganska trevlig cirkel egentligen. (Linda, klasslärare, åk 3–4)

5.6 Sammanfattning av resultaten

I följande avsnitt sammanfattas studiens centrala resultat. Sammanfattningen har samma upplägg som resultatredovisningen, det vill säga en forskningsfråga avhandlas åt gången.

Lärares syfte med utomhuspedagogik

De intervjuade lärarnas syfte med utomhuspedagogik kan delas in i tre kategorier; didaktiska syften, syftet att öka rörelsen under skoldagen och syftet att träna elevernas sociala färdigheter. De mest framträdande av de didaktiska syftena är att skapa en varierad undervisning och ge eleverna möjlighet att lära med flera olika sinnen. Lärarna vill också öka mängden rörelse under skoldagen, eftersom eleverna annars sitter väldigt mycket och de tror på den positiva effekten av att röra på sig.

Metoder och arbetssätt inom ramen för utomhuspedagogik

Många olika typer av metoder och arbetssätt framkom i studien. Till den vanligaste ämnesrelaterade verksamheten hör observerande och undersökande verksamhet, såsom problemlösning och spårningar. Eleverna får också läs- och skrivuppgifter utomhus, liksom de jobbar med olika typer av skapande verksamhet. En stor del av arbetet sker parvis eller i mindre grupper. En stor del av lärarna vill satsa på att utveckla samarbetet i gruppen och gör därför mycket samarbetsövningar utomhus. För- och efterarbete till utomhuspedagogik görs av flera lärare och de tror att det är viktigt för att sätta aktiviteterna utomhus i ett sammanhang, förankra kunskapen i teori och hjälpa eleverna reflektera över det upplevda. Även temabaserat och helhetsskapande arbete används av flera lärare. Fysisk aktivitet är enligt samtliga lärare i studien en väsentlig del av utomhuspedagogiken. Eleverna är fysiskt aktiva för att ta sig fram, i samband med motionskampanjer, i samband med pedagogiska lekar och i samband med gymnastiklektioner, som av en del lärare inräknas i utomhuspedagogiken på skolan. Studien visar också att lek är ett arbetsätt som används av många lärare med syftena att lära genom lek och befästa kunskapen genom lek. Lärarna lyfter också fram att möjligheten att anpassa en lek från ett ämne till ett annat som mycket stor.

Möjligheter och utmaningar med utomhuspedagogik

Närpå alla lärare som intervjuades för studien ansåg att möjligheterna med utomhuspedagogik är oändliga eller obegränsade. Möjligheterna till ämnesintegrering och helhetsskapande undervisning är mycket stora. Eleverna får komma nära naturen, de får röra på sig, får frisk luft och motion. Några lärare anser också att utomhuspedagogik ger möjlighet till att uppmärksamma läroplanens kompetensområden.

Studien visar att utmaningarna med utomhuspedagogik rör sig till stor del kring resurser och praktisk organisering, såsom behovet av extra vuxna under utomhuspassen, transporter, skolans placering, schemaläggning och koordinering av lärarna. Dessa anses dock inte vara några problem, utan är sådant som av informanterna lyfts fram som tänkbara utmaningar. Begränsade transportmöjligheter gör istället att lärarna enligt sig själva blir experter på att ta till vara det som finns i närmiljön.

Säkerheten och vädret är också faktorer som framkommer som eventuella utmaningar. Flera lärare berättar att de alltid tänker igenom vilka risker som finns med det planerade utomhuspassen och hur de ska handla om något händer. Vädret ansågs av lärarna inte vara något problem. Ofta är det vuxna; lärare och föräldrar, som gör dåligt väder till ett problem, inte eleverna. Lärarna berättar att eleverna med glädje är ute i alla väder. Några lärare anser att utomhuspedagogik kräver mycket av läraren med tanke på planering och det stora behovet på flexibilitet. Läraren måste ha ett klart syfte och mål med utomhuspasset och en reservplan att ta till om det blir annorlunda än hon tänkt sig. För en lärare som inte tidigare jobbat med utomhuspedagogik kan detta vara en utmaning. Eleverna kan också behöva en inkörsperiod när man börjar jobba med utomhuspedagogik och i början kan denna period kännas som en motgång eller en utmaning. Lärarna berättar att alla elever inte är vana vid att vistas utomhus och speciellt inte vid att ha skola utomhus. Detta märks i att eleverna kan vara oroliga och inte vet hur de ska vara.

Flera lärare lyfter fram utmaningar man kan stöta på om man har elever med specialpedagogiska behov. Det viktigaste är att eleven känner sig trygg. Detta kräver förberedelser, god planering, riskbedömning och en handlingsplan för jobbiga situationer. Lärarna påpekar också den utmaning som mycket stimuli i utomhusmiljön kan medföra. En del elever har svårt att koncentrera sig utomhus, medan åter andra kan vara helt fokuserade på sin uppgift. Rörelsesvårigheter kan också vara en utmaning utomhus, där det finns mycket stenar och grenar i vägen.

Av de intervjuade lärarna ansåg dock så gott som allihop att möjligheterna med utomhuspedagogik är oändliga, medan utmaningarna är mycket små. Det mesta går att ordna med lite förhandlande och särskilda åtgärder. Det behöver enligt lärarna inte heller vara svårt eller krävande att vara ute. Enkla lekar och övningar i närmiljön kan bli riktigt givande och roligt.

Effekter på elever med specialpedagogiska behov

Effekterna av utomhuspedagogik delades in i tre kategorier, varav den andra är den mest centrala med tanke på den forskningsfråga kategorierna baserar sig på. De tre kategorierna berör effekter på individnivå, effekter på gruppnivå och effekter relaterade till lärarens arbete.

Till effekterna på individnivå hör bland annat förbättrad koncentration bland eleverna, effekter relaterade till deras lärande, förbättrade motoriska färdigheter och en mognad hos eleverna. Den förbättrade koncentrationen syns enligt lärarna både inne och ute i att eleverna är mer fokuserade speciellt efter ett utomhuspass. Utomhus kan de rastlösa barnen röra sig fritt och lärarna berättar att de ibland kan fokusera helt och fullt på uppgiften. Ifråga om elevernas lärande berättar lärarna att elever som har stort behov av att göra saker med kroppen och inhämta kunskap med flera sinnen drar stor nytta av utomhuspedagogik. Utomhuspedagogik gör också att tidigare roller i klassen kan förändras eftersom det utomhus inte är så viktigt hur duktig på man är att läsa eller skriva. Istället kan andra färdigheter komma till synes och lyfta en elev med dåligt självförtroende. Resultatet visar också att flera lärare upplevt att elevernas motoriska färdigheter förbättrats avsevärt. De berättar hur elever som tidigare inte velat röra sig i skogen nu vandrar, klättrar i träd och hoppar över stenar. Till slut kan lärarna också vittna om att eleverna mognat i samband med utomhuspedagogik och att de kan lita på dem på ett annat sätt genom att de varit ute så mycket. Eleverna tar ansvar, kan röra sig i olika miljöer och bryr sig om varandra.

På gruppnivå framkommer en förbättrad sammanhållning och en ökad glädje bland eleverna. Lärarna hänvisar den förbättrade sammanhållningen till att eleverna genom utomhuspedagogik tvingas diskutera, samarbeta och röra vid varandra, de lär sig ta hänsyn till varandra och kompisgrupperingarna inom gruppen förändras. Den förbättrade sammanhållningen märks i att eleverna är mindre kritiska till vem de jobbar med, de kan samarbeta utan att gräla och de bryr sig om varandra. Lärarna berättar också om en ökad glädje, iver och förväntan över utomhuspassen bland eleverna, som nödvändigtvis inte är en del av den övriga skolvardagen. Slutligen berättar en av lärarna om att det är mycket nyttigt för läraren att vara ute med sina elever. Utomhus ser läraren andra sidor av sina elever än inne i klassen, och det nya perspektivet som utevistelsen ger påverkar lärarens syn på eleven också i klassen.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras inledningsvis studiens resultat i relation till annan forskning och litteratur som presenterats i avhandlingens teoretiska kapitel. Därefter granskas studiens genomförande och metodologiska val kritiskt. Till sist ges förslag på fortsatt forskning om ämnet och studiens slutsatser och betydelse för det pedagogiska fältet lyfts fram. Slutsatserna för studien baserar sig på diskussionen mellan resultatet för denna studie och tidigare forskning. Den tidigare forskningen utgör tillsammans med skribentens förförståelse kontexten för studien. Diskussionen och i synnerhet slutsatserna kan i enlighet med den hermeneutiska forskningstraditionen ses som en ny förståelsehorisont som träder fram. Den nya förståelsehorisonten ger avhandlingen en ny dimension.

6.1 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen relateras studiens resultat till annan forskning och litteratur om ämnet. Eventuella samband och frågeställningar som uppkommer i relationen mellan de centrala resultaten och annan forskning diskuteras och resultaten lyfts till ett abstraktare plan. Resultatdiskussionen är indelad i tre avsnitt; det två första forskningsfrågorna har sammanslagits till ett avsnitt om utomhuspedagogikens syfte och metod, sedan följer möjligheter och utmaningar och till sist diskuteras de av lärarna upplevda effekterna av utomhuspedagogik.

6.1.1 Utomhuspedagogikens syfte och metoder

Syfte

Resultat från studien visar att de flesta av de intervjuade lärarna jobbar med utomhuspedagogik med olika didaktiska syften, så som att skapa en varierad undervisning, som grund eller för att öka mängden rörelse under skoldagen. Många andra undersökningar (bl.a. Kokko & Hämylä, 2015; Hakulinen-Viitanen m.fl., 2010) tyder på att barn rör på sig allt mindre idag än för några årtionden sedan, liksom att barn i större grad än tidigare lider av bland annat övervikt, huvudvärk och psykiska problem. Detta har även blivit uppmärksammat i media genom flera olika källor. Samtidigt menar Undervisnings- och kulturministeriet (2015) att grunden för

ett sunt liv sätts i barn- och ungdomen. Det finns forskningsresultat som tyder på ett positivt samband mellan fysisk aktivitet och barns uppmärksamhets- och koncentrationsförmåga (Fägerstam, 2012; Ericsson, 2003). Med dessa uppgifter som bakgrund är syftet att öka rörelsen under skoldagen högst legitimt.

De intervjuade lärarna i denna studie vill skapa variation i sin undervisning, ge eleverna möjlighet att inhämta kunskap genom flera olika sinnen och på så vi främja olika inlärningsstilar. Detta är förenligt med den allmänna definitionen av utomhuspedagogik. Utomhuspedagogik är ett arbetssätt där lärande grundas på konkreta erfarenheter och ett växelspel mellan upplevelse och reflektion, samt mellan teori och praktik (Nationellt centrum för utomhuspedagogik, 2015). Elevens egen aktivitet är i fokus och inläringen sker genom flera olika sinnen utgående från ett helhetsperspektiv på verkligheten (Dahlgren m.fl., 2006). Tilläggas kan att den finländska läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014) i flera avseenden stöder utomhuspedagogik som arbetssätt. Bland annat fastställer den att ”erfarenhetsbaserade och aktiverande arbetssätt samt rörelse och användningen av olika sinnen berikar lärandet och stärker motivationen” (2014, s. 29).

Utomhuspedagogiska metoder

De metoder och arbetssätt som lärarna i studien använder i samband med utomhuspedagogik visade sig vara mycket mångsidiga och varierande. Så gott som alla använder sig av någon typ av observerande eller undersökande verksamhet, såsom problemlösning och spårning, vilket också är en del av utomhuspedagogiken på Lutvann skola i Jordets undersökning (2003). Lärarna på Lutvann berättar att eleverna jobbar mycket med såväl praktiska som ämnesrelaterade uppgifter. De ämnesrelaterade uppgifterna kan handla om att eleverna ska samla material till något eller samarbeta för att finna lösningen på ett problem. Lärarna på Lutvann berättar att eleverna i samband med uppgifterna tvingas använda och utveckla sina sociala färdigheter, sin samarbetsförmåga, sin kreativitet och sina praktiska färdigheter. Undersökande och problembaserad verksamhet stöds av vår läroplan. Eleverna ska bland annat undersöka det som de är intresserade av (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30), ”uppmuntras till att undersöka nya fenomen” (s. 104) och ”undersöka företeelser ur olika perspektiv” (s. 28).

För- och efterarbete till utomhuspassen används av flera av de intervjuade lärare. De anser att det är viktigt att ge eleverna en förförståelse före utomhusvistelsen, samt reflektera över det upplevda efteråt för att befästa kunskapen. De menar att utomhuspedagogik inte kan vara en helhet i sig, utan är en del av ett större tema. Detta bekräftas av Jordet (2010, s. 46–47) som säger att utomhuspedagogik och klassrumsundervisningen tillsammans bildar en sammanhängande helhet. Vidare påpekar Jordet (2003, s. 100) att de utförda aktiviteterna omvandlas till kunskap först när eleverna i efterhand får bearbeta dem och reflektera kring dem. Dahlgren och Szczepanski (1997) talar om *sinnlig erfarenhet och boklig bindning*, vilket syftar på föreningen av att erfara med sina sinnen, förankra kunskapen i teori och lära i reflektion mellan dessa, som grunden för utomhuspedagogik.

Helhetsskapande verksamhet, som framkommer som ett arbetssätt, ger möjlighet till att integrera flera olika ämnen i utomhuspedagogiken. De intervjuade lärarna anser att det är viktigt att bygga upp åtminstone en del av undervisningen kring temahelheter för att inte göra den så splittrad. Szczepanski (2001, s. 19) menar att en helhetsskapande undervisning kan bidra till elevernas förståelse och således till att göra undervisningen meningsfull för eleverna och göra dem mera motiverade. Helhetsskapande undervisning lyfts fram i läroplanen (2014, s. 14–29) som en viktig del av skolans verksamhetskultur. Syftet är att hjälpa eleverna förstå sambandet mellan olika fenomen och på vilket sätt de är beroende av varandra.

Lek används av lärarna dels i inlärnings syfte och dels för att befästa kunskap. Genom leken får eleverna också röra på sig och får utlopp för extra energi. Lekarna är ofta ämnesrelaterade till till exempel matematik eller språk. Flera lekar går enligt lärarna att anpassa från ett ämne till ett annat. Ibland får speciellt de yngre eleverna leka fritt. Lärarna på Lutvann (Jordet, 2003, s. 197–198) hävdar att leken har en mycket viktig roll i utomhuspedagogiken på deras skola och är såväl ett mål i sig själv som en metod för att nå ett annat bestämt pedagogiskt mål. Flera av de intervjuade lärarna utövar friluftsinriktad verksamhet eller gör kortare eller längre utfärder tillsammans med sina elever. På Lutvann skola (Jordet, 2003, s. 182 – 186) har man ett upplägg där varje klass går ut en bestämd veckodag under hela läsåret. Utedagen har en fast ram som alltid följs.

6.1.2 Möjligheter och utmaningar vid utomhuspedagogik

Möjligheter

Reaktionerna hos lärarna var mycket positiva när frågan om vilka möjligheter de anser att utomhuspedagogik ger för undervisningen ställdes. Nästan alla lärare tyckte att möjligheterna är obegränsade; i stort sett är det bara lärarens egen kreativitet som sätter gränser för vad man kan göra. Alla ämnen kan inkluderas i utomhuspedagogik vilket möjliggör en helhetsskapande undervisning. Undervisningen utomhus är mycket vardagsnära och lätt att sätta in i sammanhang som eleverna kan relatera till det dagliga livet.

De hälsorelaterade möjligheterna; att få röra på sig, att få frisk luft, att få använda hela kroppen och komma i närkontakt med naturen är också mycket framträdande bland lärarnas uttalanden. Detta kan betraktas i ljuset av att många av lärarna använder sig av utomhuspedagogik med syftet att öka mängden rörelse under skoldagen, samt att avsnittet om metoder inom ramen för utomhuspedagogik i resultatredovisningen visar att många faktiskt utövar olika typer av fysisk aktivitet under utevistelserna.

Möjligheten att komma bort från skolbyggnader med dålig inomhusluft lyfts också fram av några lärare. Detta är ett väldigt starkt argument, eftersom luftkvalitén i många av våra finländska skolor är bristfällig. Enligt Yle Uutiset (Eronen & Roininen, 2015) berör fukt- och mögelproblemen i skolorna cirka hundratusen elever i grundskolan eller på gymnasienivå; 12–18 % av de finländska daghemmen och skolorna är skadade. Enligt samma källa är risken att ett barn insjuknar i astma fyra gånger större i fuktskadade utrymmen än i friska utrymmen. I en fuktskadad skola skulle utomhuspedagogik minska tiden som eleverna exponeras för den dåliga luftkvalitén inomhus.

Möjligheten att beakta läroplanens kompetensområden framkommer under intervjuerna. Speciellt den digitala kompetensen lyfts fram. Den digitala kompetensen handlar enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 21–22) om att eleverna lär sig förstå hur digitala verktyg fungerar och utvecklar sina färdigheter i

användningen av dem. Eleverna ska handledas i hur digitala verktyg används på ett ansvarsfullt sätt, få möjlighet att använda dem för informationshantering, i undersökande och kreativt arbete, samt få erfarenhet i att kommunicera och bilda nätverk med hjälp av digitala verktyg. Dessa aspekter kan beaktas till exempel vid undersökande arbete i samband med utomhuspedagogik, vid dokumentering av utomhuspassen eller vid olika typer av orientering och äventyr.

Utmaningar

Studien visar att utmaningarna med utomhuspedagogik inte upplevs som särskilt stora. De mest framträdande tänkbara utmaningarna är resurser för transporter, materialanskaffningar och extra lärare, säkerhetsmässiga aspekter och vädret. Bristen på resurser ifråga om transporter till grönområden, extra lärarresurser och fortbildning av lärare, framkommer också i Barfoed Randrup m.fl. (2010, s. 240), liksom i Marttilas (2016, s. 205) studie. Marttila anser dock att grönområden i städer ger stora möjligheter till utomhuspedagogiskt arbete, även om kraven på läraren och förutsättningarna är lite andra än i till exempel skogen. Sarv och Vilbaste (2008, s. 11) bekräftar att organiseringen och finansieringen av transporter är ett problem också för de estniska lärarna, eftersom skolorna ofta ligger långt från grönområden. Samtidigt påpekar Sarv och Vilbaste att en stor del av de estniska lärarna känner till näromgivningen kring sin skola väldigt dåligt. Jordet (2003, s. 100) tar upp utmaningen i att välja platsen för utomhusaktiviteterna med omsorg och utnyttja potentialen i den aktuella lärandemiljön för att aktivera eleverna både fysiskt och kognitivt. Positivt i detta sammanhang är att lärarna i denna studie berättar att bristen på transportmöjligheter gör att de tvingas använda sin kreativitet och blir experter i hur närmiljön kan utnyttjas. En av lärarna poängterar att det för henne är en viktig del av utomhuspedagogikens budskap att ta till vara närmiljön och visa på att man kan lära sig mycket av och ha roligt i den omgivning som finns runt knuten. Med andra ord är utomhuspedagogik fullt genomförbart också för en skola i urban miljö. Mycket är beroende av lärarens egen inställning och kännedom om skolans närmiljö.

Lite oväntat ansågs varken vädret eller säkerheten vara något problem för de intervjuade lärarna, liksom inte heller i de danska skolorna (Bentsen m.fl., 2010, s. 240). Lärarna berättar att vädret ofta är ett större problem för vuxna än för barnen och att de inte låter dåligt väder hindra dem. Däremot måste vädret nog tillåtas styra, eftersom reglerna om varm, mätt och torr fortfarande gäller för en lyckad upplevelse

av utevistelsen. Ifråga om säkerheten berättar några av de intervjuade lärarna att de alltid gör en riskbedömning och en handlingsplan inför utomhuspass. De nämner också att säkerheten diskuterats allt mer under senare år, och att det därför blivit ännu viktigare att så långt som möjligt gardera sig mot olyckor. En av lärarna nämner dock att olyckor kan ske också inomhus. Det viktiga är att ha tydliga regler och fasta rutiner för utomhuspassen, samt att lära eleverna hur man beter sig på ett tryggt sätt både i naturen och i trafiken. På så sätt kan olyckor förebyggas.

Szczepanski (2008, s. 16) och Fägerstam (2012, s. 53) tar upp disciplinen utomhus som en utmaning. Lärare som inte är vana att vistas utomhus med elevgrupper känner eventuellt att kontrollen sitter i klassrummets väggar och känner sig därför osäkra inför att undervisa utomhus. Lite oväntat upplevs disciplinen inte som en utmaning av de intervjuade lärarna för denna studie. Utmaningarna i anknytning till elever med specialpedagogiska behov är i flera avseenden sådana som kan vara en utmaning och som behöver beaktas oberoende av arbetssätt och lärandemiljö. Lärarna tar upp bland annat vikten förutseende planeringen, att eleven känner sig trygg och är väl förberedd på vad som väntar. Marttila (2016, s. 141–142) lyfter fram betydelsen av att beakta säkerhetsaspekter vid utomhuspedagogik tillsammans med elever med specialpedagogiska behov och betonar även hon vikten av förutseende planering, beaktande av elevens individuella behov och en uppmuntrande inställning till utmaningar som eleven kan möta, för att i så hög grad som möjligt kunna ge alla elever upplevelsen av att lyckas. Slutligen konstaterar en av lärarna i denna föreliggande studie att det inte finns några generella lösningar angående säkerheten, utan att man måste utveckla ett sätt som fungerar just för den aktuella eleven och gruppen.

5.1.3 Upplevda effekter av utomhuspedagogik

Effekterna av utomhuspedagogik resulterade i tre olika kategorier; effekter på individnivå, effekter på gruppnivå och effekter relaterade till lärarens arbete. Dessa diskuteras nu en i taget. Som tidigare nämnts ligger forskningsfrågans fokus på elever med specialpedagogiska behov, men eftersom viktiga resultat framkom även angående effekter på gruppen som helhet lyfts dessa också fram.

Effekter på individnivå

Resultaten tyder på att effekter av utomhuspedagogik på individnivå kan vara en förbättrad koncentrationsförmåga, emotionella och beteenderelaterade effekter, effekter i relation till elevens lärande, motoriska och fysiska effekter, samt en individuell mognad. Den förbättrade koncentrationsförmågan som framkommer relativt tydligt bland informanterna i denna undersökning, har inte en lika självklar plats i tidigare forskning. Ericsson (2003) kunde konstatera en viss förbättring av uppmärksamhets- och koncentrationsförmågan som en följd av daglig fysisk aktivitet. Denna förbättring var dock synlig endast hos flickorna.

I denna studie framkommer ett litet antal emotionella och beteenderelaterade effekter. Endast ett fåtal av lärarna kunde berätta om några emotionella eller beteenderelaterade effekter, men i jämförelse med internationella studier är resultaten i denna studie liknande de som framträtt i tidigare studier. I denna studie framkommer bland annat en förbättrad förmåga att hantera avvikande situationer, utjämnade toppar och dalar i beteendet, minskat utåtagerande beteende och en allmänt lugnande effekt av utevistelsen. White (2012) anger att 88 % av eleverna i hans undersökning uppger en förbättrad förmåga att reglera sina känslor, medan 78 % uppger att deras förmåga att hantera frustrationer förbättrats. Karppinen (2005) i sin tur vittnar om hur de aggressiva konflikterna i klassen ändrat karaktär och hur känslorna av hat och ilska blivit kontrollerbara. Han nämner också att de depressiva symptomen minskade och att humöret hos eleverna märkbart förbättrades.

Ifråga om effekter relaterade till elevens lärande är möjligheten att tillgodose olika inlärningsstilar den mest framträdande i denna studie. Speciellt elever som lär sig bäst genom att få göra med kroppen verkar gynnas av utomhuspedagogiska arbetsätt. Inläring genom praktiskt arbete och praktiska övningar berörs i tidigare forskning i termer av erfarenhetsbaserat lärande, vilket lyfts fram som en positiv följd av utomhuspedagogik bland andra av Sølvik (2013), Jordet (2003) och Fägerstam (2012). Jordet (2003) beskriver hur utomhuspedagogik konkretiserar och levandegör den kunskap som eleverna lär sig i klassrummet och ger eleverna förstahandserfarenheter av verkligheten. Kunskapen sätter sig i hela kroppen och främjar enligt Jordet (2003) särskilt förståelsen och begreppsinnläringen.

Lärarna i denna studie lyfter också fram att det utomhus behövs andra färdigheter hos eleverna än de som kommer till synes i klassrummet. I skogen kan elever vars studiebegåvning inte är så stark, få möjlighet att vara i centrum och glänsa en liten stund genom att använda mera praktiska färdigheter. Alla elever behöver få lyckas ibland. Detta kan enligt lärarna betyda mycket för deras självförtroende och kan också leda till att de stiger i status och får en annan ställning i gruppen. Ungdomarna i Sølviks (2013) undersökning berättar att de genom utomhuspedagogik lärt känna sig själv bättre och att de utomhus får använda fler sidor av sig själv. Detta bekräftas av Jordet (2003) och lärarna på Lutvann, som anser att en elev med svag studiebegåvning kan hitta många kompetenser som han eller hon behärskar utomhus. Den enskilda elevens styrkor kan då uppmärksammas i gruppen och stärka elevens självförtroende och självkänsla. En förbättrad självkänsla och ett förbättrat självförtroende som en följd av utomhuspedagogik nämns av lärarna i denna studie, liksom av White (2012), Karppinen (2005), Marttila (2016) och Fox och Avramidis (2006). Det förbättrade självförtroendet bottnar möjligtvis också i att eleverna i samband med utomhuspedagogik ibland måste stiga ut ur sin egen bekvämlighetszon och utmana sig själva, vilket nämns av några av lärarna i denna studie.

Resultaten tyder på att utomhuspedagogik kunde ha en positiv effekt på de motoriska färdigheterna och den fysiska konditionen. Lärarna berättar att eleverna under utomhuspassen får röra på sig mycket och mångsidigt, samt får mycket frisk luft. Två lärare berättar att eleverna tränar väldigt mycket motorik i skogen och att de sett stora förbättringar hos elever som tidigare haft bristande motoriska färdigheter. Flera tidigare studier (Jordet, 2003; Mygind, 2007; Sølvik, 2013) visar på att utomhuspedagogik och vistelse i utemiljö stimulerar barns fysiska aktivitetsnivå, vilket i sin tur medför positiva effekter på deras motoriska färdigheter och fysiska kondition. Den positiva effekten av ökad fysisk aktivitet på elevernas motoriska färdigheter och kondition bekräftas av Karppinen (2005), Ericsson (2003), samt av Ericsson och Karlsson (2012). Vidare finns det mycket forskning som tyder på ett positivt samband mellan fysisk aktivitet eller utomhusvistelse och människans välmående (bl.a. Moore m.fl., 2003; Söderström, 2011).

Den individuella mognaden som framkommer som en effekt av utomhuspedagogik handlar om att lärarna berättar att de kan lita på sina elever bättre än tidigare; eleverna kan röra sig i olika miljöer, de tar mera ansvar och de tar hand om varandra.

Även Marttila (2016, s. 191–194) konstaterar att eleverna i hennes studie under året med äventyrspedagogik och upplevelsebaserat lärande mognat och blivit mer självständiga. Eleverna och deras föräldrar berättar också att de och deras barn har blivit flitigare, tar mera initiativ och ansvar, är modigare än tidigare och har blivit mera målmedvetna. Utvecklingen mot att ta hand om varandra blir också synlig i Marttilas studie (2016, s. 159–160), där de studerande ger råd åt varandra vid behov och ser till att alla hänger med. Eventuellt finns det ett samband mellan den förbättrade sammanhållningen på gruppnivå och det faktum att eleverna börjat ta hand om varandra, vilket även antyds av Marttila (2016, s. 159).

Effekter på gruppnivå

Den förbättrade sammanhållningen och den ökade glädjen var uppenbart en av de största effekterna av utomhuspedagogik enligt de intervjuade lärarna. En förbättrad sammanhållning framkommer också i Sølviks (2013), Jordets (2003), Karppinens (2005), Fägerstams (2012), samt Fox och Avramidis (2006) undersökningar och verkar därmed vara en av de mest påtagliga effekterna av utomhuspedagogik. Enligt Karppinen (2005) skapades en känsla av förtroende i gruppen, medan Fägerstams (2012) undersökning visar på att tidigare roller och grupperingar inom klassen utmanas genom utomhuspedagogik. Fägerstam (2012), White (2012) och Jordet (2003) kan också visa på en ökad kommunikation i samband med utomhuspedagogiken. Jordet (2003) konstaterar att tröskeln för samtal är lägre ute än inne i klassrummet och att utemiljön ger möjligheter till personliga samtal mellan såväl elever som mellan lärare och elev. Den ökade kommunikationen kan eventuellt bidra till en förbättrad sammanhållning. Den förbättrade sammanhållningen kan delvis säkert härledas till att eleverna, enligt lärarna i denna studie, jobbar mycket parvis och i mindre grupper då de är utomhus. Man kan också tänka sig att det finns ett samband mellan de förbättrade sociala färdigheter som forskningen tyder på (Sølvik, 2013; Jordet, 2003; Fägerstam, 2012) och den förbättrade sammanhållningen inom gruppen. Sølvik (2013) talar om att arbetet utomhus skapar interaktion och samarbete mellan eleverna, vilket gör att eleverna på ett naturligt sätt får träna sina sociala färdigheter. Jordet (2003) och lärarna på Lutvann skola berättar att det utomhus ständigt uppstår situationer där eleverna måste förhandla med sina klasskamrater och de vuxna i gruppen och således utvecklar sin samarbetsförmåga, initiativförmåga, empati och tålmodighet.

Den ökade glädjen hos eleverna i samband med utomhuspedagogik är tydlig i såväl denna studie som i tidigare gjorda studier. Fägerstam (2012) påpekar att elevernas glädje och engagemang över skolarbetet märkbart ökade under sekvensen med utomhuspedagogik och enligt Jordet (2003) sätter utomhuspedagogik premisser för glädjefylld samvaro mellan lärare och elever. Förmodligen finns det ett samband också mellan den ökade glädjen och den förbättrade sammanhållningen.

Effekter relaterade till lärarens arbete

En lärare lyfte fram att det är mycket nyttigt för läraren att se eleverna utomhus, där de kanske beter sig helt annorlunda och visar upp helt andra färdigheter än i klassrummet där man riskerar att få en ganska ensidig bild av eleverna. Detta beskrivs också i Jordets (2003) undersökning där lärarna berättar att vistelsen i utemiljö öppnar möjligheter för djupa samtal där läraren kan få inblick i och förståelse för den enskilda elevens situation. Lärarna upplever också att eleverna är mer personliga i samtal utomhus. Dessa samtal underlättar lärarens arbete i klassrummet och hjälper den att anpassa undervisningen enligt den enskilda elevens individuella behov.

6.2 Metoddiskussion

I följande avsnitt granskas de metodologiska valen för hela forskningsprocessen, som omfattar bland annat valet av forskningsansats, informanter, datainsamlingsmetod, bearbetning och analys av data, beaktande av reliabilitet, validitet, etiska principer och resultatens generaliserbarhet.

Forskningsansats

Denna studie är kvalitativ till sin natur. Olsson och Sörensen (2007, s. 63–66) framhåller att man genom kvalitativ forskning ofta försöker gestalta något, det vill säga undersöka hur något är beskaffat. Syftet med studien var att undersöka *hur* finlandssvenska lärare ser på utomhuspedagogikens möjligheter, utmaningar och effekter, samt studera deras tillämpning av utomhuspedagogik i årskurserna F–6. Jag har alltså undersökt och försökt beskriva hur fenomenet utomhuspedagogik ser ut i Svenskfinland och lärarnas uppfattningar om det. Jag anser att syftet uppnåtts och därför var en kvalitativ metod det rätta alternativet. Studien har vissa hermeneutiska drag, som framkommer i den hermeneutiska spiralen. Studien utgår från min

personliga förförståelse om utomhuspedagogik och den kontext som tidigare forskning skapar. I analyskedet tolkades informanternas utsagor för att identifiera kategorier. Varje utsaga tolkades i relation till de andra informanternas utsagor, till min förförståelse och till kontexten, Slutligen relaterades kategorierna till kontexten, där kunskap från tidigare forskning och resultaten från denna studie sammansmälter till en ny förståelsehorisont. De hermeneutiska inslagen lämpade sig väl för studien, eftersom den hermeneutiska spiralen gav en ram att bygga upp avhandlingens struktur kring.

Informanter och datainsamling

Det visade sig vara knepigt att hitta lärare som ville ställa upp som informanter för studien. Vardagen på en skola är ofta stressig, vilket gjorde att jag i en del fall fick vänta länge på e-post svar och hade svårt att få kontakt med lärarna per telefon. Detta gjorde att tidtabellen fördröjdes en aning, men det torde inte ha påverkat undersökningens kvalitet eller resultatens tillförlitlighet.

Datainsamlingen gjordes genom delvis standardiserade intervjuer, vilket innebär att de utgick från en intervjumanual med fasta frågor. Före de egentliga intervjuerna gjordes en pilotintervju för att pröva om formuleringarna av intervjufrågorna och upplägget av intervjumanualen är fungerande. Intervjufrågorna fungerade bra vid pilotintervjun och jag gjorde inga större förändringar i min intervjumanual efter pilotintervjun. Pilotintervjun gav mig dock tillfälle att uppmärksamma min egen intervjuteknik och betydelsen av att ställa följdfrågor för att få utförligare beskrivningar av informanternas erfarenheter.

Olsson och Sörensen (2007, s. 80–82) lyfter fram betydelsen av att vara lyhörd för det informanten berättar för att sedan följa upp sådant som kan utvecklas och ge intressant tilläggsinformation. Utgående från informanternas svar, strävade jag efter att ställa följdfrågor som skulle ge mig en djupare förståelse för ämnet. Vid transkriberingen av intervjuerna märkte jag dock att jag upprepade gånger låtit bli att följa upp något som kunnat ge en intressant utläggning om någon aspekt av fenomenet utomhuspedagogik. Intervjumanualen, som höjer intervjuens standardiseringsgrad och i viss mån dess tillförlitlighet (jfr Patel och Davidson, 2003, s. 71–72; 101), finns för påseende som bilaga till avhandlingen. Allteftersom intervjuerna framskred märkte jag också flera formuleringar i intervjufrågorna som kunnat formuleras annorlunda för att förtydliga avsikten bakom frågan. Detta gäller

till exempel frågan om metoder inom ramen för utomhuspedagogik. Jag hamnade upprepade gånger att precisera vad jag avser med metoder och förklara att det handlar om hurdana aktiviteter lärarna brukar göra utomhus och på vilket sätt de brukar jobba tillsammans med sina elever. Ett bättre begrepp hade kanske varit arbetssätt eller aktiviteter. Samma sak gäller begreppet *elever med specialpedagogiska behov*. Begreppet i sig självt är korrekt och avser de elever jag syftar till, men för att vara på samma våglängd som lärarna borde begreppet ha definierats redan vid kontakten med skolornas rektorer, samt vid inledningen av intervjuerna. I den finländska läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014) används begreppet *elever i behov av stöd*. Alternativt kunde det begreppet ha använts i stället för elever med specialpedagogiska behov, men det borde i sådana fall ha använts redan från början vid intervjuerna.

Många av lärarna hade svårt att berätta om hurdana effekter de upplever att utomhuspedagogik har, med hänvisningen till att de inte reflekterat över det eller att de inte systematiskt följt upp elevernas utveckling. Detta gjorde att resultatet för den sista forskningsfrågan förblev magrare än förväntat. De flesta lärarna kunde ändå bidra med något som de mycket tydligt hade sett som effekter av utomhuspedagogiken och på så sätt gav intervjuerna lite material också som svar på den frågan som sedan kunde relateras till tidigare utförd forskning.

Bearbetning och analys av data

Bearbetningen av materialet började med transkriberingen av intervjuerna. Därefter följde det verkliga analysarbetet som gjordes med meningskategorisering som metod. Dahlgren och Johansson (2009, s. 126–131) beskriver en analysmodell för meningskategorisering i sju steg som jag följt vid mitt analysarbete. Jag har strävat efter att vara noggrann och omsorgsfull för att verkligen kunna fånga informanternas mening om fenomenet och framställa dem på ett tydligt, rättvist och representativt sätt.

Reliabilitet och validitet

Reliabilitet handlar enligt Forsberg och Wengström (2013, s. 104) om huruvida mätmetoden skulle ge samma utslag av fenomenet i fråga vid upprepad mätning, alltså vid ett annat tillfälle och för en annan forskare, sett till att omständigheterna i övrigt är desamma. Reliabiliteten eller tillförlitligheten för en kvalitativ studie kan

höjas bland annat genom transparens och precision vid redogörelse av forskningsprocessen och vid begreppsanvändning under hela forskningsprocessen (Justesen och Mik-Meyer, 2011, s. 32–36). I denna undersökning har jag strävat efter att tydligt redogöra för undersökningens genomförande, analysarbete och uppställning av resultatredovisningen, vilket syns både i metodkapitlet och i de metatexter som inleder varje avsnitt och kapitel. Termer och begrepp har genomgående använts konsekvent och precist. Ett ämne som jag jobbat mycket med för att hitta rätt begrepp och avgränsa det korrekt är helhetsskapande undervisning. I litteratur om ämnet används såväl ämnesintegrerad undervisning, temabaserad undervisning som helhetsbetonad undervisning. Dessutom behandlas i min avhandling för- och efterarbete till utomhuspedagogik, som i sig kan anses bilda en mindre temahelhet. Slutligen beslöt jag mig för att skilja på för- och efterarbete till utomhuspedagogik och helhetsskapande undervisning, samt för att använda mig av helhetsskapande undervisning eftersom det är det begrepp som används i vår finländska läroplan (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30–31).

Med validitet förstås enligt Forsberg och Wengström (2013, s. 106) ett instruments förmåga att mäta det som forskaren avser att mäta. Larsson (2015, s. 16–26) beskriver validitet utgående från fem kriterier som beskrivs närmare i metodkapitlet. Huruvida dessa kriterier uppfyllts redovisas i metodkapitlet.

Forskningsetiska överväganden

Vikten av att etiska överväganden görs och att etiska principer följs vid vetenskaplig forskning behandlas av många författare till forskningsmetodisk litteratur (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 77; Trost, 2010, s. 61; Patel & Davidson, 2003, s. 69–71; Olsson & Sörensen, 2007, s. 53). Kvale och Brinkman (2009, s. 79) ställer upp några kriterier för god etisk intervjuforskning som behandlas mer ingående i metodkapitlet. Bland dessa kriterier finns ett som innebär att studien ska bli till nytta för intervjuobjekten. Min förhoppning och min avsikt med denna avhandling är att den ska ge en bild av hur lärare ser på utomhuspedagogikens möjligheter, utmaningar och effekter, samt deras tillämpning av utomhuspedagogik på F-6, till de intervjuade lärarna och till det övriga pedagogiska fältet.

Patel och Davidson (2003, s. 70) tar upp vikten av att informanternas anonymitet, eller i detta fall deras konfidentialitet, bevaras under hela forskningsprocessen och

vid presentationen av resultatet. Jag har strävat till att bevara konfidentialiteten genom att fingera informanternas namn och inte ge ut fler uppgifter än nödvändigt om deras bakgrund och om den skola de jobbar på.

Generaliserbarhet

I avsnittet om generaliserbarhet i metodkapitlet har fyra typer av generalisering beskrivits: analytisk generalisering, situerad generalisering, användargeneralisering och generalisering på metanivå. Dessa former av generalisering kan tillämpas på kvalitativa forskningsresultat som inte är generaliserbara i statistisk mening. Resultaten från denna studie kan inte antas representera hela populationen finlandssvenska lärare på F-6. Däremot kan resultaten, i relation till tidigare forskning, utgående från en analytisk generalisering ge vägledning om hur utomhuspedagogik kan göras till en del av skolvardagen, om vilka möjligheter och utmaningar det finns och om vilka fördelar utomhuspedagogik kan ha. Resultaten av denna studie kan anses vara situerat generaliserbara på så sätt att de kan ge lärare som inte tidigare jobbat med utomhuspedagogik inspiration och vägledning i att börja jobba med ett nytt arbetssätt. När man ser till användargeneralisering, det vill säga den generalisering som läsaren gör när han eller hon fungerar som en tolkande länk mellan resultat för denna studie och de nya situationer som den kan relateras till, bör man ta i beaktande att en annan läsare kan befinna sig i en annan kontext och ha en annan förförståelse än jag som forskare. Detta innebär att läsaren kan anse att delar av studiens resultat inte kan tillämpas i den situation hon eller han befinner sig i. Slutligen anser jag att denna studies resultat kan generaliseras på metanivå på så sätt att den kan ge insikt i hur lärare jobbar med och tänker kring utomhuspedagogik i Svenskfinland på 2010-talet.

6.3 Förslag på fortsatt forskning

När jag satt mig in i litteratur och vetenskapliga artiklar om utomhuspedagogik för elever med specialpedagogiska behov har jag konstaterat att forskningen på området är bristfällig. Denna insikt stöds även av forskare på området (bl.a. White, 2012). Det finns alltså ett behov av studier där utomhuspedagogikens effekter på barn med specialpedagogiska behov utreds. Speciellt utomhuspedagogik i en finländsk kontext har studerats relativt lite.

En studie i större skala och med ett större urval än denna, skulle göra resultatet mer reliabelt, valitt och generaliserbart. Den skulle därmed berätta mera om det utomhuspedagogiska arbetet i finlandssvenska skolor och om utomhuspedagogikens möjliga effekter på elever med specialpedagogiska behov. En studie i större skala kunde göras både kvalitativt och kvantitativt, för att få en så bred bild av ämnet som möjligt, och skulle kunna fokusera på vilka utomhuspedagogiska arbetssätt som lämpar sig för olika åldrar och på vilket sätt utomhuspedagogik gynnar elever i olika åldrar. Framtida studier skulle också kunna behandla lärares uppfattningar om utomhuspedagogikens effekter ifråga om inläring och utveckling. Det skulle vara intressant att göra en omfattande aktionsforskning för att konkret se hur lärare jobbar inom ramen för utomhuspedagogik, och speciellt med elever med specialpedagogiska behov, samt se vilken effekt det har på eleverna på lång sikt.

Många av de intervjuade lärarna i denna studie lyfte fram att det är bra att vara två vuxna eller två lärare under utomhuspassen. Ett intressant projekt vore därför att göra utomhuspedagogiken till en naturlig del av specialundervisningen i en skola, eventuellt i en mindre grupp för elever med specialpedagogiska behov, och kombinera utomhuspedagogiken med samundervisning. Vid ett arrangemang där utomhuspedagogik och samundervisning kombineras kunde man undersöka vilka möjligheter för utomhuspedagogik de ökade lärarresurserna ger och hurdana fördelar de medför för elevernas inläring och utveckling.

6.4 Slutsatser och studiens betydelse för det pedagogiska fältet

Med grund i den vetenskapliga undersökning jag genomfört kan jag konstatera att utomhuspedagogik är ett arbetssätt med oupptäckt potential. Möjligheterna är enligt de intervjuade lärarna oändliga, medan utmaningarna är överkomliga. När denna studie ställs i relation till andra studier framträder liknande effekter av utomhuspedagogik. De centrala resultaten angående effekter av utomhuspedagogik utgörs av en förbättrad sammanhållning inom gruppen, en ökad glädje bland eleverna, emotionella och beteenderelaterade effekter, effekter i relation till elevens lärande, samt motoriska och fysiska effekter.

Resultaten vittnar om att lärarna med hjälp av utomhuspedagogik strävar efter att variera undervisningen och skapa en inlärningsmiljö där eleverna är delaktiga och

aktiva på olika plan. Den helhetsskapande undervisningen, som för många har en plats i den utomhuspedagogiska undervisningen, har en stor potential i att hjälpa eleverna förstå sambandet mellan olika fenomen och sätta in kunskapen i sitt sammanhang, något som troligtvis bidrar till ökad motivation och ökat engagemang från elevernas sida. De intervjuade lärarna för denna studie berättar också att eleverna är ivriga och förväntansfulla inför utomhuspassen. Utgående från resultat från denna och andra studier kan utomhuspedagogik fungera som en del i att göra undervisningen mer varierad, helhetsskapande och motiverande för eleverna.

En god utomhuspedagogisk verksamhet kräver att läraren lägger ner tid på planering och organisering. Att införa ett nytt arbetssätt i en från tidigare stressig skolvardag kräver en stark vilja och rätt inställning från lärarens sida. Utmaningar som läraren kan möta när hon vill införa utomhuspedagogik kan handla om schemaläggning, brist på resurser till transporter och utrustning, samt brist på tid för planering och förberedelser. Bristen på resurser kräver att läraren har kännedom om sin närmiljö och ser potentialen i den. Säkerheten måste beaktas och det bästa är att läraren på förhand bedömer riskerna med utomhusaktiviteten genom en riskanalys och gör upp en handlingsplan för kritiska situationer som kan uppstå. Ett stödande nätverk i kollegiet är också viktigt för att bygga upp ett nytt arbetssätt. Den lärare som regelbundet börjar jobba med utomhuspedagogik kan i utbyte få stora möjligheter till att göra sin undervisning helhetsskapande och varierad, en förbättrad sammanhållning inom gruppen och piggare elever som orkar koncentrera sig. Dessutom kan utomhuspedagogiken påverka eleverna positivt bland annat emotionellt, motoriskt och inlärningsmässigt. Liksom vid all övrig undervisning, är det vid utomhuspedagogik viktigt att utvärdera arbetssätten och elevernas inläring.

Även om denna studie inte är generaliserbar till samtliga finlandssvenska lärare eller samtliga elever med specialpedagogiska behov, så kan den ge en fingervisning om på vilket sätt utomhuspedagogik kan gynna inläring och utveckling. Läroplanen förespråkar en skola där elevens aktivitet är i centrum och där eleven lär sig genom undersökande och utforskande arbete, självständigt och tillsammans med andra (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14–15). Som en del av strävan efter att uppnå läroplanens mål kan utomhuspedagogik fungera som ett komplement och erbjuda variation till klassrumsundervisningen.

Denna studies betydelse för det pedagogiska fältet ligger i att den kan ge vägledning för nya lärare som vill börja använda sig av utomhuspedagogik, speciellt angående möjligheter och utmaningar. Den kan ge idéer om vilka metoder som kan användas inom ramen för utomhuspedagogik samt ge en fingervisning om utomhuspedagogikens vinster. Genom att undersöka specifikt finlandssvenska lärares syn på utomhuspedagogikens möjligheter, utmaningar och effekter, samt beskriva de metoder som de använder vid utomhuspedagogik har denna studie bidragit till att fylla den forskningslucka som finns på området. Genom studien har också tidigare forskningsresultat ifråga om till exempel utomhuspedagogikens effekter kunnat bekräftas också i en finlandssvensk kontext. Personligen har jag genom att genomföra denna studie utvecklats i min professionalitet mot klass- och speciallärare och kommit ett steg närmare den yrkesroll som jag i framtiden ska anta. Det har varit givande att träffa lärare från fältet som har samma intressen som jag själv. Jag hoppas att denna studie ska få utgöra ett bidrag till den specialpedagogiska forskningen med mål att stärka utomhuspedagogikens roll inom både den allmänna undervisningen och inom specialundervisningen.

Källförteckning

- Ahonen, T., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Kantomaa, M., Syväoja, H. & Tammelin, T. H. (2013). Physical activity, sedentary behavior, and academic performance in Finnish children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 45 (11), 2098–2104.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I P-G. Svensson & B. Starrin. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.
- Barfoed Randrup, T., Bentsen, P., Mygind, E. & Søndergaard Jensen, F. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, (9), 235–243.
- Barnes, P. & Sharp, B. (2004). *The RHP Companion to Outdoor Education*. Lyme Regis: Russel House Publishing.
- Barton, B. (2007). *Safety, Risk and Adventure in Outdoor Activities*. London: Paul Chapman.
- Becker, C., Dettweiler, U., Gschrey, B., Lauterbach, G. & Unlü, A. (2015). Investigating the motivational behaviour of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory. *Frontiers in psychology*, 6 (125).
- Bentsen, P., Krogh Lassen, B., Niels, E-E. & Prestholm, S. (2015). Udeskole med internet og apps i lommen. Hämtad den 9 maj 2016 från <http://www.emu.dk/modul/udeskole-med-internet-og-apps-i-lommen>
- Bradlee, M. L., Cupples, L. A., Ellison R. C., Gao, D., Hood M. Y., Moore L. L., Proctor M. H., Singer M. R., Sundarajan-Ramamurti A (2003). Does physical activity predict body fat change throughout childhood? *Preventive Medicine*, 31 (1), 10–17.
- Brodin, J. (2011). Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? Personer med intellektuella funktionsnedsättningar. *Socialmedicinsk tidsskrift*, (5), 445–458.
- Brody, M. J. (2005). Learning in nature. *Environmental Education Research*, 11 (5), 603–621.
- Bucht, M., Lättman-Masch, R., Hedberg, P., Molander, K. & Wejdmark, M. (2006). *Att lära in matematik ute*. Uppsala: Naturskoleföreningen.
- Dahlgren, L. O. (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet. I S. Sjölander, J. P. Strid, L. O. Dahlgren & A. Szczepanski. *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. (s. 39–53). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 122–135). Stockholm: Liber.

- Dahlgren, L. O., Malmer, K., Nelson, N. & Szczepanski, A. (2006). Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv. *Didaktisk tidskrift*, 16 (4), 89–106.
- Dahlgren, L. & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik. Boklig bindning och sinnlig erfarenhet*. Skapande vetande nr. 31. Linköping: Linköpings universitet.
- Ericsson, I. (2003). Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer – en interventionsstudie i skolor 1-3. Sammanfattning av doktorsavhandling. *Malmö Studies in Educational Sciences*, (6).
- Ericsson, I. & Karlsson, M. (2012). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, (24), 273–278 .
- Eriksson, L. T. & Wiedersheim-Paul, F. (2011). *Att utreda, forska och rapportera*. Malmö: Liber.
- Eronen, J. & Roininen, A. (2015). Kaikki homekoulut kerätään ensi kertaa kartalle – Yle ja Helsingin yliopisto lähestyvät rehtoreita. *Yle Uutiset*. Hämtad den 30 april 2016, från http://yle.fi/uutiset/kaikki_homekoulut_kerataan_ensi_kertaa_kartalle__yle_ja_helsingin_yliopisto_lahestyvat_rehtoreita/8430886
- European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. (2012). *EOE Network*. Hämtad den 8 april 2016, från <http://www.eoe-network.eu/the-institute/statement-of-intent/>
- Faber Taylor, A. & Kuo, F. E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. I M. Blades & C. Spencer. *Children and Their Environments*. (s. 124–140). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216–235). Stockholm: Liber.
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2012). Individual Differences and Possible Effects from Outdoor Education: Long Time and Short Time Benefits. *World Journal of Education*, 2 (4), 20–33.
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier. Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fox, P. & Avramidis, E. (2006). An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8 (4), 267–283.

- Fägerstam, E. (2012). *Space and Place. Perspectives on outdoor teaching and learning*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköping university, Department of Behavioural Sciences and Learning.
- Gustafsson, P. E., Gustafsson, P. A., Nelson, N. & Szczepanski, A. (2012). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 63–79.
- Hakulinen-Viitanen, T., Kaikkonen, P., Koponen, R., Koskinen, S., Laatikainen, T., Leinonen, A., Mäki, P., Sippola, R., Vartiainen, E. & Virtanen, S. (2010). *Lasten terveys*. Helsingfors: Institutet för hälsa och välfärd.
- Hammerman, E. L. & Hammerman, D. R. (2013). Extending teachers' work to outdoor learning environments. I E. Kimonen & R. Nevalainen. *Transforming teachers' work globally. In search of a Better Way for Schools and Their Communities*. (s. 35–53). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Higgins, P., Loynes, C. & Crowther, N. (1997). *A guide for outdoor educators in Scotland*. Penrith: Adventure Education.
- Higgins, P. & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of landscapes*. Kisa: Kinda Education Centre.
- Hufvudstadsbladet. (06 oktober 2015). Lektioner utomhus räddar rastlösa barn. *Hufvudstadsbladet*.
- Jordet, A. N. (2003). *Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk*. Hedmark: Högskolen i Hedmark.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor*. Cappelen Damm.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitative metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Karppinen, S. J. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa*. Doktorsavhandling. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kokko, S. & Hämylä, R. (2015). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet & Statens idrottsråd.
- Kroksmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1998). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25 (1), 16–35.

Luonnonvarakeskus (2013). *Euroopan metsäisin maa*. Hämtad den 5 november 2015, från <http://www.metla.fi/suomen-metsat/>

Marttila, M. (2016). *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta.

Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7 (2), 161–176.

Mygind, E. (2008). Udeskole og naturklasser i Danmark – forskningsstatus og nye projekter. *Sundere, klogere og glade barn*. Konferensrapport, s. 43–48. Brandbjerg, Danmark: Center for undervisningsmidler, Skoven i skolen.

Myllyniemi, M. (2014). ”Gammalmodigt att sitta i skolan”. *Yle Nyheter*. Hämtad den 10 maj från <http://svenska.yle.fi/artikel/2014/10/03/gammalmodigt-att-sitta-i-skolan>

Nationellt centrum för utomhuspedagogik. (2015). *Nationellt centrum för utomhuspedagogik*. Linköpings universitet. Hämtad den 21 mars 2015 från <http://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv>

Nelson, N. (2007). Den växande individens hälsa. I L. O. Dahlgren, S. Sjölander, J. P. Strid & A. Szczepanski, *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. (s. 105–118). Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Nyberg, R. (2012). Vanliga frågor om uppsatser. I R. Nyberg & A. Tidström, *Skriv vetenskapliga uppsatser, arbeten och avhandlingar* (s. 33–56). Lund: Studentlitteratur.

Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.

Nyström, L. (2015). Den hermeneutiska forskningstraditionen. I L. Nyström, C. Koskinen & Y. Näsman. *Hermeneutisk forskningspraxis* (s. 1–18). Vasa: Enheten för vårdvetenskap, Åbo Akademi.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen*. Stockholm: Liber.

Palmberg, I. (2003). *Miljöpedagogik. Teori och praktik i miljöundervisning*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pirinen, H. (2015). Tämä Urheilusanomien juttu vaikutti hallitusohjelmaan – lue kauhutarina lasten liikuntapommista tästä. *Iltasanomat*. Hämtad den 10 maj 2016 från <http://www.iltasanomat.fi/urheilu/art-2000000895595.html>

Räty, K. (2011). *Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta*. Lahti: Outward Bound Finland.

Sarv, M. & Vilbaste, K. (2008). Outdoor Education in Estoni. *Sundere, klogere og gladere børn* Konferensrapport, s. 10–14. Brandbjerg, Danmark: Center for undervisningsmidler, Skoven i skolen.

Seppälä, A. (2016). WHO: Suomalaiset lapset liikkuvat keskivertoa enemmän – mutta liian vähän. *Yle Uutiset*. Hämtad den 5 april 2016, från http://yle.fi/uutiset/who_suomalaiset_lapset_liikkuvat_keskivertoa_enemman__mutt_a_liian_vahan/8744710

Strotz, H. & Svenning, S. (2004). Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. I I. Lundegård, P-O. Wickman & A. Wohlin. *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P-G., Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Szczepanski, A. (2001). What is Outdoor Education? *European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning*. Konferensrapport, s. 17–24.

Szczepanski, A. (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I L. O. Dahlgren, S. Sjölander, J. P. Strid & A. Szczepanski. *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. (s. 9–37). Lund: Studentlitteratur.

Szczepanski, A. (2008). Spräng klassrummets väggar - öppna upp för andra lärmiljöer. *Sundere, klogere og gladere børn*. Konferensrapport, s. 15–17. Brandbjerg, Danmark: Center for undervisningsmidler, Skoven i skolen.

Szczepanski, A. (2014). Utomhusbaserat lärande och undervisning. I S. de Laval (red.), *Skolans och förskolans utemiljöer: Kunskap och inspiration till stöd vid planering av barns utemiljö* (s. 25–31). Linköping: Linköpings universitet.

Söderström, M. (2011). Medicinska perspektiv på barns naturkontakt. I E. Jensen Lisberg, F. Mårtensson, M. Söderström & J. Öhman. *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. (s. 82–110). Stockholm: Naturvårdsverket.

Sølvik, R. M. (2013). *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko*. Doktorsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det Utdanningsvitenskaplige fakultet.

Tholander, M. & Cekaite Thunqvist, A. (2009). Konversationsanalys. I A. Fejes & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 154–177). Stockholm: Liber.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Undervisnings- och kulturministeriet. (u.å.). *Idrott för barn och ungdomar*. Hämtad den 6 november 2015 från: http://www.minedu.fi/OPM/Liikunta/kansalaistoiminta/lapset_ja_nuoret/?lang=sv

Utbildningsstyrelsen. (2010). Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg. *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62–80). Stockholm: Liber.

White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (1), 13–23.

Välimäki, V. (2014). *Pulpetti passivoi, ulkoilmakoulu aktivoi*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta.

Bilaga 1. Brev till rektorer på finlandssvenska skolor

Hej!

Mitt namn är Edny Fors. Jag är i slutskedet av mina studier inom specialpedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, och är i startgroparna med min pro gradu-avhandling. Temat för min avhandling är utomhuspedagogik.

Utomhuspedagogik ett tematiskt, ämnesövergripande arbetssätt, där man använder aktivitetsskapande metoder, som skapar många chanser till inläring genom närkontakt med naturen och den omgivande miljön. Inläringen sker genom olika sinnen och som ett samspel mellan upplevelser och reflektion, samt förarbete, själva utevistelsen och efterarbete. Det finns forskningsresultat som visar att utomhuspedagogik bl.a. främjar sociala förmågor, gemenskapen inom gruppen, elevernas motoriska utveckling och koncentrationsförmåga. Forskningen i anknytning till specialpedagogik är dock mycket bristfällig. I Finland har det överlag forskats mycket lite inom utomhuspedagogik.

Syftet med studien är att erhålla en uppfattning av hur finlandssvenska lärare på F – 6 använder utomhuspedagogik i undervisningen, samt hurdan effekt lärarna anser att utomhuspedagogik har på elever med specialpedagogiska behov. Undersökningen är kvalitativ och kommer att genomföras med intervjuer som metod.

Jag kontaktar er med en förfrågan om någon av era lärare skulle kunna ställa upp för en intervju? Intervjuerna kommer att genomföras under tiden februari - april 2016. Kravet är att informanten regelbundet använder sig av, eller under de tre senaste åren under minst ett läsår regelbundet använt sig av, utomhuspedagogik i sin undervisning. Medverkan i studien sker på frivillig basis och informanten kan när som helst välja att avbryta sin medverkan. All information som informanterna ger behandlas konfidentiellt. Jag är mycket flexibel angående var intervjuerna genomförs.

Det är av mycket stor betydelse att det hittas informanter till undersökningen. På så sätt kan avhandlingen bli ett bidrag för forskningen inom det utomhus- och specialpedagogiska fältet.

Mycket tacksam för svar!

Mvh,

Edny Fors

Bilaga 2. Intervjumanual

Intervjumanual

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur finlandssvenska lärare ser på utomhuspedagogikens möjligheter, utmaningar och effekter, samt studera deras tillämpning av utomhuspedagogik i årskurserna F–6.

Utgående från detta syfte har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. I vilket syfte använder finlandssvenska lärare utomhuspedagogik?
2. Vilka metoder använder finlandssvenska lärare vid utomhuspedagogik?
Vilka möjligheter respektive utmaningar innebär utomhuspedagogik för undervisningen?
3. Hurdana effekter upplever lärarna att utomhuspedagogik har på elever med specialpedagogiska behov?

Intervjufrågor:

- Hur ofta har du använt dig av utomhuspedagogik som ett sätt att förverkliga undervisningen?
 - Under hur långa pass har ni varit ute?
- I vilket syfte har du använt dig av utomhuspedagogik?
- Hurdana förväntningar hade du före du började använda utomhuspedagogik?
Har dina förväntningar uppfyllts?
- Vilka metoder har du använt inom ramen för utomhuspedagogik?
- Har någon form av för- eller efterarbete i klassen varit en del av utomhuspedagogiken?
 - Vilken betydelse har för- och efterarbetet?
- Hur har utomhuspassen förlöpt?
 - Krävdes en inkörsperiod?
- Vilka möjligheter ger utomhuspedagogik?
- Vilka utmaningar anser du att finns med utomhuspedagogik?
 - Säkerhet
 - Resurser och stöd från skolan
 - Organisering
 - Disciplin i klassen

- Kan du se att utomhusundervisningen har påverkat klassen som helhet på något vis?
- Har du använt utomhuspedagogik med elever med specialpedagogiska behov?
- Har du elever med specialpedagogiska behov i din klass? Hurdana behov har dessa elever?
- Kan du se att utomhuspedagogiken påverkat eleverna med specialpedagogiska behov på något vis?
 - Sociala effekter?
 - Emotionella och beteenderelaterade effekter?
 - Fysiska och motoriska effekter?
 - Aspekter som berör elevens koncentration och lärande?
- Sammanfattning
- Något mera som du vill tillägga?
- Exempel på följdfrågor:
 - Kan du ge exempel?
 - På vilket sätt har det påverkat...?
 - Hur har det framträtt i ...?
 - Kan du berätta mera om...?